مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

العدد العشرون ، جمادى الآخرة ١٤٣١هـ/ حزيران ٢٠١٠م



ISSN 2074 - 5648

مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١ -٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢ -٠٢

بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

برنامج البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨ -٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن / A Disk أو CD» مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA Style» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

المقالات

الأبحاث

تحليل نتائج طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وفقاً لبعض المتغيرات

د. محمد عبد الفتاح شاهين *

* أستاذ مشارك في المناهج والأساليب، منطقة الخليل التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

تناولت الدراسة تحليل نتائج طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، وفقاً لبعض المتغيرات المتعلقة بالطالب، والمدرسة، والمعلم. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الخليل الذين تقدموا للاختبار الوطني في مقرر العلوم العامة في العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، وبلغ عددهم (١٤٧٣٦) طالباً وطالبة، واختيرت عينة طبقية عنقودية منهم قوامها (٣١٧١) طالباً وطالبة موزعين على (٩٤) شعبة دراسية، وحصل الباحث على نتائجهم في الاختبار الوطني من سجلاتهم المدرسية، فيما حصل على البيانات الخاصة بتقديرات المعلمين من أقسام الإشراف في مديريات التربية والتعليم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغيرات جنس الطالب، وجنس المدرسة، وحجم الصف، والمديرية، وجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، في حين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي، وتقديرات معلميهم من قبل مديري المدارس والمشرفين.

Abstract:

This study discussed the achievement of the sixth primary grade students in the national general science test in accordance with some variables. related to the student, teacher and the school. The population of the study consisted of all the sixth primary grade male and female students in the directorates of education in the district of Hebron. These are students who sat for national test in science in the academic year 2007 / 2008 and their number amounted to (14736) students. A stratified cluster sample of (3171) students was selected and divided into (94) sections. Their results of the national test were obtained from schools' records. The data related to the ratings of the teachers was obtained from the directorates of education. The results of the study revealed statistical significance differences between the means of the achievement of the sixth primary grade students in the national science test according to the variables of the students' gender , school gender ,class size , the directorate and teacher gender, qualifications, specialization and of years of experience.

It was also clear that there was no significant statistical relationship between the sixth grade students' achievement means and their teachers' ratings by school principals and supervisors.

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

يؤدي التقويم دوراً مهماً في الحقل التربوي، حيث ينصب التركيز في ضوئه على ضمان تحسين نوعية برامج التعليم، وجودتها وتطويرها والتحقق من مدى وفائها بتقديم خدمات تعليمية جيدة، وهذا ما يجعله أداة مهمّة في المتابعة والمراقبة المستمرة لعمليات المنظومة التربوية ، وما حققته من مستويات وطنية أو دولية (علام ،٢٠٠٢) .

ونظرا لأهمية التقويم ودوره في ضمان جودة التعليم وتحسين مستويات تحصيل الطلاب، فإن الأهداف التي يرمي إليها لا يمكن تحقيقها إلا بإجراء عملية إصلاح شاملة لإجراءات التقويم ووسائله، ولذلك طرأ تحول في توجهات عملية التقويم من التركيز على تقويم التعلم إلى مفهوم التقويم للتعلم ، بمعنى توظيف التقويم لتحسين تعلم الطلاب (الحكمي، ٢٠٠٧) . وهذا يتطلب توفير نظام تقويمي يتيح فرص التعاون والمشاركة من قبل جميع ذوي العلاقة بالعملية التعليمية من خبراء ومستشارين، ومتخصصين في المناهج والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي لإعداد اختبارات تحصيلية تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة،يتمخض عن نتائجها تعزيز ثقة أولياء الأمور، والمهتمين بشؤون التعليم بإجراءات التقويم والنتائج المترتبة عليها (الدوسري،٢٠٠٤) .

إن هذه المعطيات تعزز الفكرة القائمة على إصلاح التقويم، باعتباره الخطوة الأساسية الأولى لإصلاح التعليم، والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، بحيث ينصب التقويم على جميع عناصر الموقف التعليمي، وفي مقدمتها الجوانب المرتبطة بالتحصيل الدراسي الذي يتعرض اليوم لكثير من المشكلات المرتبطة بإعداد أدواته، وأبرزها الاختبارات التحصيلية والمعايير التي يُستند إليها في تفسير علامات الطلاب التي يحصلون عليها في الاختبارات (غنيم،٢٠٠٣).

لذلك اتجهت أنظار الباحثين والتربويين والمدرسين إلى الاهتمام بظاهرة التحصيل الدراسي في مختلف أنحاء العالم،لا سيما بعد ملاحظة تدني مستويات تحصيل الطلبة في المدارس، وفي المراحل التعليمية المختلفة، مما يشير إلى فشل المتعلمين في تحقيق الأهداف الموضوعة، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الاختبارات الدولية التي يجري تطبيقها في كثير من دول العالم ومنها اختبار (TIMSS) واختبار (PISA) ، إضافة إلى الاختبارات الوطنية التي يجري تطبيقها في كثير من دول العالم، وعلى رأسها البلدان العربية، فقد أفاد تقرير التنمية الإنسانية العربي لعام ٢٠٠٣ أن أخطر المشكلات التي تواجه التعليم في البلاد العربية

تردي نوعيته، مما أدى إلى فقدان هدفه التنموي الإنساني، وقد عزا التقرير ذلك إلى قلة الموارد، وتردي السياسات التربوية والمناهج، وسوء أوضاع المعلمين المهنية والاقتصادية، وتدني مستويات إجراءات التقويم وأساليبه، واستشهد التقرير ببعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية من خلال نتائج الاختبارات التي وصفت بأنها تفتقر للبعد المقارن الذي يتيح استخلاص العبر، وتوفير مؤشرات حقيقية عن نوعية التعليم في المرحلة الأساسية.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت لإصلاح التعليم في أنحاء مختلفة من العالم، ومنها العالم العربي لمواجهة استحقاقات الإصلاح الاقتصادي ومتطلباته، على اعتبار أن التعليم يمثل مدخلاً للإصلاح الاقتصادي، فإن هذه الجهود – للأسف – لم تحدد رؤية واضحة للتعليم واستراتيجياته وخططه، والمعايير التي تضمن جودته، ويعتمد عليها في التأكد من تحقيقه لأهدافه، فقد أولت بعض البلاد العربية موضوع التقويم أهمية خاصة باعتباره مدخلاً للإصلاح التعليمي، كما أوصت بذلك العديد من المنظمات الدولية المعنية بشؤون التعليم، وذلك قبل انعقاد مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠ وبعده تحت شعار التعليم للجميع، الذي أكد على دعم الجهود الوطنية للقيام بمراقبة النظم التعليمية في الدول المختلفة ومتابعتها، بما في ذلك إجراء عمليات تقويم بشكل دوري للحصول على مؤشرات يمكن الاستفادة منها في تطوير السياسات التعليمية فيها حاضراً ومستقبلاً وتحديثها (الكمي،٢٠٠٢) .

وبالتالي فإن صناع القرار في المؤسسات التعليمية والباحثين ينشدون الحصول على مؤشرات إحصائية واقعية عن طبيعة النظام التربوي،فنظام المؤشرات الواقعية من المفاهيم المهمّة ذات العلاقة بإجراءات تقويم التعليم،حيث يصمم نظام المؤشرات ليتعدى إطار الحصول عليها إلى توفير معلومات حول مستوى أداء عناصر النظام التعليمي، ولهذا ينبغي النظر للمؤشرات باعتبارها أكثر شمولية، وتطال المخرجات التربوية والعوامل المؤثرة فيها مع تحليل دقيق للعلاقات بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة، وبين درجة التفاعل بينها (الكمي،٢٠٠٢) .

فتقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين يوفر بيانات ومعلومات على درجة كبيرة من الأهمية، تقدم في ضوئها التغذية الراجعة للمتعلمين من أجل تدعيم تقدمهم نحو تحقيق الأهداف، كما تقدم تغذية راجعة للمعلمين أنفسهم لتحسين مستويات أدائهم التدريسي، وتقويم مدى وفاء المقررات الدراسية بالأهداف المنشودة إضافة إلى تطوير الإدارات المدرسية، وعمليات الإرشاد والتوجيه في المدارس، كما يعزز الحرص لدى المسؤولين وصناع القرار على التوجه نحو جودة التطوير البشري. من هنا فإن مؤشرات التحصيل

الدراسي لدى الطلاب أصبحت لا تتوقف عندهم وإنما تتعداهم لتطال أبعاد تقويم عناصر العملية التعليمية كافة، وهناك من ذهب إلى اعتماد نتائج الطلاب في الاختبارات التحصيلية باعتبارها مؤشرات ينبغي الاعتماد عليها في تقويم المعلمين والمدارس، فما زال هناك جدل بين الباحثين والمهتمين، وصناع القرار في مختلف البلدان حول اعتماد مؤشرات تحصيل الطلاب أساساً في تقويم المعلمين (Joshua et. al, 2006) .

لأجل هذا نشطت جهود الباحثين في دراسة التحصيل الدراسي للطلاب، وعلاقته بالعديد من المتغيرات الاجتماعية والتعليمية والإدارية، وفي فلسطين استأثرت هذه القضية باهتمام بعض الجهات ذات العلاقة، في الوقت الذي اعتبر فيه ضعف تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مختلف المقررات من أخطر التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية، فقد أوضحت العديد من الدراسات على مستوى العالم بأسره وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي، إضافة إلى طبيعة المناخات المدرسية واتجاها ت الطلبة نحو الدراسة والكفاءة المهنية للمعلمين (حماد والهباش،٢٠٠٥) .

وعلى أثر التوجهات الدولية والعربية للمشاركة في الاختبارات الدولية، واعتماد اختبارات وطنية، فقد اشتركت العديد من الدول العربية في اختبار (TIMSS) العالمي، كما اعتمدت العديد من الدول ومنها دول الخليج العربي والسودان والأردن ودول المغرب العربي اختبارات وطنية لأهميتها على صعيد تطوير النظم التعليمية فيها، والإسهام في مساعدة المعلمين على كشف ما يقومون به في المدارس (الصراف، ٢٠٠٢) .

ويلخص (الحكمي، ٢٠٠٧) أهداف الاختبارات الوطنية في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين والاعتماد على معلومات دقيقة يستندون إليها في اتخاذ قرارات حاسمة تتعلق بمختلف جوانب العملية التعليمية، وتدعيم نظم المساءلة والمحاسبة، وتحسين المناهج والمناخات المدرسية مع التركيز على وضع قواعد سليمة لتصميم اختبارات تحصيلية تتمتع بدرجة عالية من الجودة. وفي عام ٢٠٠٣ طُبّق (TIMSS) لأول مرة في فلسطين على عينة ممثلة لطلبة الصف الثامن الأساسي،

وذلك لاختبار نوعية التعليم الفلسطيني، أما الاختبارات الوطنية فقد عمدت وزارة التربية والتعليم إلى تبني إستراتيجية التقويم الوطني عبر سلسلة من الاختبارات الوطنية المقننة في اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم في صفوف متعددة من المرحلة الأساسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٥) .

وعلى الرغم من هذه الجهود، فقد لوحظ من خلال تقرير (NCES, 2008) . تراجع في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم العامة والرياضيات عند مقارنة نتائج اختبار (TIMSS) في الأعوام (٢٠٠٣– ٢٠٠٧) في بعض البلدان العربية ومنها فلسطين، كما تبين أن تحصيل الإناث أفضل من تحصيل الذكور، حيث تراوحت متوسطات تحصيل طلبة البلدان العربية عام ٢٠٠٧ ما بين (٢٤٨– ٤٦٦) للذكور وما بين (٤٩٩– ٥٣٥) للإناث. أما في فلسطين فقد بلغ متوسط تحصيل الطلاب في العلوم العامة عام ٢٠٠٣ (٤٣٥) وفي عام ٢٠٠٧ بلغ (٤٠٤) .

ونظرا لهذا التراجع في مستويات تحصيل الطلاب، فقد ارتأى الباحث القيام بهذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين بعض المتغيرات المتعلقة بالجنس، وموقع المدرسة ونوعها، إضافة إلى متغيرات أخرى تتعلق بالمعلم، وعلى رأسها مستوى أدائه التدريسي، للتعرف إلى بعض العوامل والفروقات ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي في المدارس الأساسية الفلسطينية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لوجود توجه دولي عام لإصلاح التعليم، وتجويده، بعد اكتشاف تدني مستويات تحصيل الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي خاصة في مقررات أساسية متعددة، ومنها العلوم على الصعيدين العالمي والعرب (NCES, 2008) ، فقد وجدت العديد من البلدان العربية، ومنها فلسطين أمامها تحدياً كبيراً لبناء قاعدة مؤشرات مبنية على معلومات وبيانات دقيقة، وذات أهمية للاستناد عليها في اتخاذ القرارات الموجهة نحو إصلاح التعليم وتطويره، ولعل فلسطين من أكثر البلدان العربية عناية بهذا الأمر، وبخاصةً بعد تسلم السلطة الوطنية مسؤولياتها في كل القطاعات المدنية وتطبيق المناهج الفلسطينية، لذا فإن هذه الدراسة سوف تسلط الضوء على «تحليل نتائج طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة في ضوء بعض المتغيرات» .

لذا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير جنس الطالب؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزىً لمتغيرات: المديرية، وجنس المدرسة، وحجم الصف الدراسي؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص، و الخبرة، والمؤهل التربوي؟

٤. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وبين تقديرات معلميهم من قبل مديري المدارس والمشرفين؟ .

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحليل نتائج طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بالطالب والمدرسة.

٢. فحص دلالة العلاقة بين مستوى الأداء التدريسي للمعلم وبين مستوى تحصيل طلابه.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

١. أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث (مقرر) أساسي يُركَّز عليه عالمياً على اعتبار أن التحصيل يمثل المخرجات الأساسية التي تشكل حصيلة عمليتي التعليم والتعلم.

٢. تشكل الدراسة منطلقاً لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث من قبل الباحثين، بغية الحصول على مؤشرات أوسع وأكبر عن واقعنا التعليمي في المرحلة الأساسية.

٣. تمثل إضاءة لأولياء الأمور حول واقع تحصيل أبنائهم، بغية إيجاد منظومة تعاونية لتعزيز تطور عمليتي التعليم والتعلم وتحسين إجراءات التقويم.

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير جنس الطالب.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير المديرية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير جنس المدرسة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير حجم الصف الدراسي.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير جنس المعلم.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير تخصص المعلم.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير خبرة المعلم.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة، تعزى لمتغير المؤهل التربوي للمعلم.

١٠. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وبين تقديرات معلميهم من قبل مديري المدارس والمشرفين.

حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

١. طلبة الصف السادس الأساسي المتقدمين للاختبار الوطني في مقرر العلوم العامة خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

٢. المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

٣. نتائج طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة.

٤. معلمو العلوم للصف السادس الأساسي الذين درسوا المقرر خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

مصطلحات الدراسة:

التحصيل: ما اكتسبه الطلبة من معارف في دراستهم لمقرر العلوم العامة، والتي عُبِّر عنها بعلاماتهم على الاختبار الوطني المعد لهذا الغرض في العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

الاختبار الوطني: اختبار شامل يعدُّ مركزياً من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و يُطبق على مستوى الوطن في المدارس الحكومية، بغية الوقوف على مستويات تحصيل الطلبة في مقررات أساسية متعددة، وقد بدأ تطبيقه لأول مرة في فلسطين عام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، والعلامة الكلية المخصصة له(٤٠) .

الدراسات السابقة:

أجرى **(ياسين وعلاونه، ٢٠٠٨) تحليلاً** لنتائج طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني في مديرية تربية جنوب نابلس في فلسطين، في مباحث اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم العامة والرياضيات، وقد تألف مجتمع الدراسي الكلي من (٢١٣٠) طالباً وطالبة موزعين على (٦٣) شعبة في مدارس الذكور والإناث والمدارس المختلطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسب النجاح كانت على التوالي: (٤٦٪) ، و (٤٣٪) و (٥٥٪) و (٢٧٪) ، كما تبين أن نسب النجاح في مدارس الإناث كانت أعلى منها في مدارس الذكور وفي المباحث. إضافة إلى وجود فروق في التحصيل وفقا لجنس المدرسة، حيث كان تحصيل طالبات مدارس الإناث هو الأعلى تلتها المدارس المختلطة ثم مدارس الذكور.

وأجرى **(Chang, 2008)** دراسة **هدفت إلى** فحص الفروق بين الجنسين في تحصيل العلوم، وفقا لمتغيرات مفهوم الذات العلمية والقدرة العلمية والقيم العلمية، وقد اعتمدت الدراسة على نتائج اختبار (TIMSS) في الفترة الواقعة ما بين ١٩٩٩– ٢٠٠٣، وقد بلغ حجم عينة الدراسة ٥٧٧٢ طالباً عام ١٩٩٩ و٥٧٣٩ طالباً عام ٢٠٠٣ من طلبة تايوان. وقد اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الثامن الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين الذكور والإناث، غير أن فجوة الفروق آخذة في التقلص، كما تبين أن مفهوم الذات العلمية لدى الذكور أعلى ، فيما اتضح أن قيم الطلاب العلمية، ومفهوم الذات العلمية لها آثار ايجابية على التحصيل الدراسي.

وأجرى **(Ahmadnia, 2006)** دراسة **هدفت إلى** مقارنة القياس الموضوعي لأداء المعلم من قبل المشرف مع مستويات تحصيل الطلاب، تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الطليعية في مدينة زنجان (Zanjan) بإيران، وقُوّم المعلمون وفقاً لمقياس تشكل من (١٦) فقرة، تضمنت ثلاثة محاور بحيث كان هناك (٨) فقرات للأداء، و (٧) فقرات للسلوك بالإضافة إلى المعيار الأخلاقي، وجرت عملية تقويم المعلمين بوجود المديرين ونوابهم، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين تقديرات المشرف للمعلم والتحصيل الدراسي للطلاب.

وأجرى **(Joshua et.al, 2006)** دراسة **هدفت إلى** معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام مؤشرات تحصيل الطلاب قاعدة لتقويم المعلمين، وقد تكون مجتمع

الدراسة التي أجريت في ولاية (أكوا أبوم) في نيجيريا من (٣٠٠٠) معلم، واختيرت عينة طبقية منهم بحجم (٤٨٠) فرداً ،منهم (٢٤٠) من الذكور و (٢٤٠) من الإناث، واستخدم الباحث استبانة لغرض الدراسة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين كانت سلبية في كلتا الحالتين سواء في التقويم التكويني أم الختامي، كما تبين عدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين لمتغير التدريب، فيما اتضح أن اتجاهات المعلمين السلبية كانت أعلى في حالة التقويم الختامي.

وأعدَّ (Saeed & Gondal, 2005) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على مستويات تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في موضوعات متعددة تدرس في تلك المرحلة، والعوامل المؤثرة على تحصيل الطلاب، وقد أجريت الدراسة في الباكستان، على عينة مكونة من (١٠٨٠) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية من الصفوف الثالث والخامس من (٣٦) مدرسة في (٩) محافظات، تمثلت أدوات الدراسة في اختبارات تحصيلية في ثلاثة مقررات رئيسة هي: الرياضيات واللغة الأم والمهارات الحياتية، وبينت النتائج أن متوسط تحصيل الطلاب في اللغة الأم (١٥,٢) وفي الرياضيات (١٠,٨) وفي المهارات الحياتية (٢٩,٩) ، وتبين أن تحصيل الإناث أفضل منه لدى الذكور، كما تبين أن تحصيل طلاب المدارس الريفية أفضل من تحصيل طلاب المدن، وأظهرت النتائج وجود عوامل أخرى ذات علاقة بالتحصيل الدراسي وهي مستوى تعليم الوالدين، ومجال عملهم، والتوجيه والإرشاد، والتوجيه المدرسي، والمنزلة الاجتماعية، وإمكانيات الوصول إلى المدرسة، وقراءة الكتب، وحل الواجبات المنزلية، وقد تبين أن لهذه العوامل آثاراً ذات علاقة إيجابية أو سلبية بتحصيل الطلبة.

وأجرت (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) دراسة حول نتائج الاختبار الوطني للصف الرابع الأساسي خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ في مقررات اللغة العربية والرياضيات، وذلك لتوفير مؤشرات حول نوعية تحصيل الطلاب تتيح مجالا لصانعي القرار لإجراء عمليات التطوير والتحسين. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ مدارس بواقع شعبة صفية من كل مدرسة، حيث بلغ مجموع الطلبة المسجلين فيها ٧٢٢٤ طالبا وطالبة، تقدم منهم ٣٥٥٥ طالبا وطالبة لاختبار اللغة العربية، بينما تقدم لاختبار العلوم ٣٦٦٩ طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح في اختبار اللغة العربية

بلغت ٥٨,٦٪ بمتوسط تحصيل بلغ (٥٣,٧) ، بينما بلغت نسبة النجاح في الرياضيات ١١٪ بمتوسط تحصيل بلغ (٢٦) . وكان تحصيل الإناث أفضل من تحصيل الذكور، كما أن تحصيل طلبة المدارس الخاصة كان الأفضل. كما وجدت فروق بين متوسطات تحصيل طلبة محافظات الضفة الغربية وبين متوسطات تحصيل طلبة محافظات غزة.

وأجرى (Gallagher, 2004) دراسة هدفت إلى اختبار مدى صدق نظام تقويم المعلم المعتمد على تحليل العلاقة بين تقويم المعلم وتحصيل طلابه، وقد اختيرت عينة من معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس فيون بلغ عددهم ٣٤ معلماً. واختير ٥٨٤ طالبا من طلبة الصف الخامس الأساسي في القراءة، وفي الحساب ٥٣٢ طالبا، و في الأدب، و في اللغة٥٢٧ طالبا. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية دالة بين تحصيل الطلاب، وبين بعض محاور تقويم الأداء التدريسي للمعلم منها: محور التخطيط التدريسي بمعامل ارتباط ٠,٨١، وإدارة الصف بمعامل ارتباط ٠,٧٦

كما أجرى (Milanowski, 2004) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين درجات تقويم المعلم وتحصيل الطلاب، بالاستناد إلى نتائج اختبارات في القراءة والرياضيات والعلوم، وقد رُبط بين الفروق في تحصيل الطلاب الحالي والمؤجل في العلوم والرياضيات والقراءة للصف الثالث الأساسي مع تقديرات تقويم المعلمين، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية في غالبية التقديرات في كل موضوعات الاختبار، ولدى ربط التقديرات بالموضوع، فقد تبين أن معامل الارتباط كان (٠,٢٧) للعلوم، و (٠,٣٢) للقراءة، و (٠,٣٤) للرياضيات، وأشار الباحث إلى أن وجود نظام تقويم صارم للمعلمين، يمكن أن يكون حقيقة ذات علاقة ارتباط عالية بتحصيل الطلاب، أو أنه يمكن الاعتماد على نتائج الطلاب في هذه الحالة باعتباره مؤشراً ذا مصداقية لاتخاذ القرارات حول الإنجاز ومستوى أداء المعلم.

أجرى (Sparks, 2004) دراسة تحليلية لمجموعة دراسات تجريبية لأثر مؤهل المعلم على المستوى التحصيلي للطلاب، وقد ركزت الدراسة على مجالات الرياضيات، والعلوم، وقد بلغت عينة الدراسة (٥) دراسات، ترتب عنها (٢٧) تخميناً لحجم الأثر، ثلاث دراسات منها استخدمت التحليل على المستوى الفردي، والصفي، وخلصت إلى وجود (١٢) فرقاً لمتوسطات الاختلاف في حجم الأثر، فيما استخدمت دراستان في التحليل متغيرات المدرسة، والولاية وأظهرت (١٥) تخميناً لحجم الأثر، وخلصت الدراسة إلى أن نتائج الطلاب في الرياضيات أظهرت وجود أثر إيجابي لصالح المعلمين المؤهلين، أما في مجال العلوم فقد أشارت الدراسة إلى وجود نتائج متساوية للطلاب مقابل متغير المعلم المؤهل، ومن هم دون مستوى التأهيل.

وأجرى (Borland & Howsen, 2003) دراسة للتعرف إلى علاقة حجم المدرسة بالتحصيل الدراسي، وهدفت الدراسة إلى كشف أثر حجم المدرسة على التحصيل الدراسي للطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات الطلاب ومتغيرات أخرى، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن حجم المدرسة له علاقة غير خطية مع التحصيل الدراسي، وتبين أن العمل باتجاه تحقيق حجم المدرسة المثالي وزيادة التنافس بين المدارس يوفر مجالاً لزيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وقد أشار الباحث في دراسته إلى أن هناك نتائج متباينة بهذا الخصوص، فهناك دراسات أوضحت وجود علاقة إيجابية، فيما أوضحت دراسات أخرى وجود علاقة سلبية.

وأجرت (Gallagher, 2002) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين درجات تقويم المعلم وتحصيل الطلاب في مدرسة ابتدائية تطبق نظاماً تقويمياً مبتكراً للمعلم ويعتمد على تطوير المعلم وتدريس مواد محددة في التخصص، وفي المرحلة الأولى للدراسة استخدم نموذج خطي هرمي للتقدير، بحيث شمل علامات تعليم المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس، وبُحثت علاقتها بالتحصيل الدراسي الجمعي للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية ودالة إحصائياً بين علامات تقويم المعلم وتحصيل طلابه في القراءة، وعلاقة إيجابية لكنها غير دالة في الرياضيات.

كما أجرى هوفمان وفرنسيس (Huffman & Francis, 2001) دراسة هدفت إلى اختبار الممارسات التدريسية في العلوم والرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة في ولاية مينوسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تمت الدراسة على نتائج اختبار تيمس (TIMSS) حيث أختيرت العلاقة بين استراتيجيات التدريس في الصفوف (٣ – ٤ و ٧– ٨ و ١٢) ، وحصل الباحث على بيانات إضافية من المعلمين والطلاب باستخدام استبانة، وقد سحبت عينة عشوائية من (٢٠٠) مدرسة ضمت أكثر من (٢٠٠٠) طالب وطالبة، وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين أن المعلمين ما زالوا يستخدمون الأساليب العامة في تدريس العلوم والرياضيات، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين معايير التدريس وتحصيل الطلاب، ووجود فروق دالة في مستويات تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات وفقاً لبعض المتغيرات.

ونشر (الرواشدة وزملاؤه، ٢٠٠٠) تقريراً مفصلاً لنتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم في المرحلة الأساسية، وقد تضمن التقرير وصفاً لإجراءات بناء الاختبار وتطبيقه، وتحليل نتائجه إضافة إلى خلاصة وبعض المقترحات، وقد أظهرت نتائج

التحليل وجود ضعف في أداء الطلبة في مباحث التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات، وفي مبحث الرياضيات تبين أن هناك ضعفاً في موضوعات الجبر والإحصاء والاحتمالات، إضافة إلى ضعف قدرات التذكر ومجال حل المشكلات، أما في مبحث العلوم فقد أظهرت نتائج التحليل ضعفاً في الأداء العام للطلاب في مجال حل المسائل الحسابية، وتطبيق القوانين وتفسير الجداول والأشكال.

وأجرى أليس وزملاؤه (Ellis et al. , 2000) دراسة هدفت إلى اختبار تأثير مصادر تربوية متعددة ومتغيرات عائلية وديمغرافية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية بولاية جنوب غرب كالورانيا خلال العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦، وقد ركزت الدراسة على متغيرات اختيار المدرسة، والمعلم، والوضع الأسري لمعرفة علاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب في القراءة والحساب، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤٢) مدرسة ابتدائية بلغ عدد طلابها (٤١٢٥٦) طالباً وطالبة، وجُمعت البيانات الخاصة بالدراسة من مصادر متعددة، منها نتائج الامتحانات النهائية، في حين جُمعت بيانات عن المعلمين والمدرسة والأسرة من إدارات المدارس، ومركز تطوير الأبنية المدرسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين خصائص المدرسة المختارة، وخصائص المعلم والخصائص الديمغرافية للطلاب وتحصيلهم الدراسي، كما تبين أن حجم الصف وحجم المدرسة له دلالة في تفسير التغييرات التي تطرأ على مستويات تحصيل الطلاب في القراءة، بينما لم تكن دالة في تفسيرات التحصيل في الرياضيات، كما وضحت الدراسة أيضاً أن مؤهل المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير له تأثير دال على مستويات تحصيل الطلاب في الرياضيات، وأن المعلمين الذين يمتلكون خبرة (١٥) سنة، كان لأدائهم تأثير دال على التحصيل في القراءة والرياضيات، كما أن تحصيل الآباء له علاقة بمستويات تحصيل أبنائهم في الرياضيات والقراءة.

وأجرت (Hammond, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ارتباط كفايات المعلم وبعض مدخلات المدرسة الأخرى بالتحصيل الدراسي للطلاب، وقد جمعت الباحثة بيانات الدراسة من خلال مسح أجري في (٥٠) ولاية، ومع تحليل مسح للمدارس والعاملين خلال العام (١٩٩٣) ، إضافة إلى بيانات حصل عليها الباحث من المركز الوطني للتقويم التربوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة –باستخدام التحليل الكمي والكيفي– أن مستوى تأهيل المعلم يرتبط بقوة بالتحصيل الدراسي للطلاب في مقرري القراءة والحساب، كما أن سياسة التوظيف القائمة على اعتماد معايير جودة المعلم تقود إلى تحسين المستوى التحصيلي الدراسي للطلاب.

وأجرى رايت وزملاؤه (Wright et al, 1997) دراسة **هدفت إلى** فحص درجة تأثير أداء المعلم وحجم الصف على تحصيل طلبة الصفوف الثالث والرابع والخامس في مدارس (Tennessee schools) ، وقد حُللت نتائج الطلاب في اختبار (TCAP) خلال العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥ مقررات دراسية هي الحساب: والقراءة، واللغة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، وتبين وجود فروق في مستويات تحصيل الطلاب وفقاً للفروق في فعالية المعلم، وأنها العامل الحاسم في التأثير على التحصيل الأكاديمي للطلاب، فيما تبين أن حجم الصف الدراسي يعدُّ عاملاً ثانوياً في ذلك، وقد اقترح الباحثون ضرورة الاستناد في تقويم المعلم إلى عناصر الفعالية، وأن عمليات تحسين مستويات تحصيل الطلبة يجب أن تبدأ من تحسين مستويات أداء المعلمين الذين لا يتصفون بفعالية عالية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يستخلص الباحث ما يأتي:

١. يحظى التحصيل الدراسي باهتمام الباحثين والتربويين في دول العالم أجمع، لما له من أهمية في الحصول على مؤشرات حول الواقع التعليمي فيها، يمكن الاستناد عليها في اتخاذ قرارات جوهرية لإصلاح النظم التعليمية ،ولأجل هذه الغاية عمدت العديد من الدول على مستوى العالم إلى تطبيق اختبارات عالمية، ولم تكتف بذلك، بل اتجهت نحو تطبيق اختبارات وطنية على مستوى الوطن لمقررات دراسية أساسية، ذات أهمية، لاسيما العلوم والرياضيات واللغات. ومن هذه الدراسات أنجز على نتائج اختبارات عالمية أو وطنية ومنها دراسات: (ياسين وعلاونه، ٢٠٠٨) ، و (الرواشدة وزملاؤه، ٢٠٠٠) (Chang, 2008) و (House, 2008).

٢. إن التحصيل الدراسي للطلاب يرتبط بالعديد من العوامل المتعلقة بالطالب نفسه، وبالمدرسة، والمعلم والأسرة، وهذا ما كشفت عنه العديد من الدراسات ومنها دراسات. (Wright et.al, 1997) ، و (Chang, 2008) و(Milanowski, 2004) (Saeed & Gondal, 2005) و (Gallagher, 2004)

٣. تحصيل الإناث أفضل من تحصيل الذكور في العديد من المقررات، ومنها العلوم على صعيد عالمي، مما يشير إلى وجود ظاهرة عالمية في هذا المجال وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل: (Chang, 2008) و (ياسين وعلاونه، ٢٠٠٨) و (Saeed & Gondal, 2005) و (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) .

٤. تبين وجود تباين في نتائج بعض الدراسات حول علاقة التحصيل الدراسي للطلاب ببعض المتغيرات المتعلقة بحجم الصف، ومن هذه الدراسات دراسة: (Borland & Howsen 2003) و (Ellis et al., 2000) و (Wright et al, 1997).

٥. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها أجريت في منطقة جغرافية محددة في فلسطين، كما أنها تناولت العلاقة بين الأداء التدريسي للمعلم ومستوى تحصيل طلابه في أحد الاختبارات الوطنية المطبقة في فلسطين إضافة لمتغيرات أخرى متعلقة بالطالب والمدرسة وربما تكون من الدراسات الأولى التي تناولت هذه المتغيرات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الخليل، ممن تقدموا للاختبار الوطني في مقرر العلوم خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، وبلغ عددهم ١٤٧٣٦ طالباً وطالبة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المديرية وجنس المدرسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المديرية وجنس المدرسة

جنس المدرسة / المديرية	ذكور		إناث		مختلط		المجموع	
	شعب	طلاب	شعب	طلاب	شعب	طلاب	شعب	طلاب
شمال الخليل	٥٣	١٩٤٥	٤١	١٤٥٩	٧	١٣٠	١٠١	٣٥٣٤
الخليل	٦٩	٢٤٣٤	٧١	٢٣٩٦	١	٢٢	١٤١	٤٨٥٢
جنوب الخليل	٧٧	٢٩٣٥	٧٧	٢٧٨٥	٣٢	٦٣٠	١٨٦	٦٣٥٠
المجموع	١٩٩	٧٣١٤	١٨٩	٦٦٤٠	٣٩	٧٨٢	٤٢٧	١٤٧٣٦

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١٧١) طالباً وطالبة، موزعين على (٩٤) شعبة دراسية، حيث اعتمدت الشعبة كوحدة اختيار، واختيرت بطريقة العينة العنقودية من مجتمع الدراسة، ووفقاً لمتغيري المديرية ونوع المدرسة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المديرية وجنس المدرسة

جنس المدرسة / المديرية	ذكور		إناث		مختلط		المجموع	
	شعب	طلاب	شعب	طلاب	شعب	طلاب	شعب	طلاب
شمال الخليل	١٢	٤٣٥	٩	٣٥٧	٢	٦٣	٢٣	٨٥٥
الخليل	١٥	٥٣٣	١٥	٤٨٥	٠	٠	٣٠	١٠١٨
جنوب الخليل	١٧	٥٣٦	١٧	٥٩٤	٧	١٦٨	٤١	١٢٩٨
المجموع	٤٤	١٥٠٤	٤١	١٤٣٦	٩	٢٣١	٩٤	٣١٧١

أدوات الدراسة:

حصل الباحث على البيانات اللازمة للدراسة من المصادر الآتية:

١. سجلات رصد نتائج الطلبة في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، بعد الحصول على موافقة مسبقة من وزارة التربية والتعليم العالي.

٢. تقديرات المشرفين ومديري المدارس، كما وردت في الصحائف الشخصية للمعلمين، وحصل عليها من أقسام شؤون الموظفين في المديريات الثلاث.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: جنس الطالب، والمديرية، وجنس المدرسة، وحجم الصف، وجنس المعلم، المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والمؤهل التربوي، وتقديرات أداء المعلمين من قبل المديرين والمشرفين.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة، ولفحص دلالة الفروق أستخدم:

١. اختبار (ت) ، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

٢. تحليل التباين ذي التصميم العاملي٣×٣×٤، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

٣. تحليل التباين ذي التصميم العاملي٢×٢×٢×٣×٢، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، واختبار شافيه للمقارنات البعدية.

٤. معامل ارتباط بيرسون، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته

نص السؤال الأول: « **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تعزى لمتغير جنس الطالب؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لعلامات عينة الدراسة في الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات العلامات تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) T- Test، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	١٦٢٢	١٩،١٦	١٠،٨٢	٣١٦٩	٧،٨٨٤	٠،٠٠٠
أنثى	١٥٤٩	٢٢،١٤	١٠،٣٩			

العلامة النهائية ٤٠.

يتضح من الجدول (٣) :

١. أن قيمة (ت) بلغت (٧،٨٨٤) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ≤ α ٠،٠٥) ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة، وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (ياسين وزملاؤه، ٢٠٠٨) ، و (Chang, 2008) ، و (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) و (Saeed & Gondal, 2005) . وهذه النتيجة تشكل اليوم ظاهرة عالمية في العديد من دول العالم وفقا لنتائج اختبارات عالمية مثل اختبار (TIMSS) ، وقد نوقشت من قبل العديد من الباحثين، فعلى الرغم من وجود هذه الفروق، لم يتضح أن هناك فروقا في الذكاء بين الذكور وبين الإناث، كما أن الفروق في التحصيل لم تكن قاصرة على مقرر العلوم العامة فحسب، وإنما شملت مقررات دراسية أخرى، ويعزو بعضهم هذه النتائج إلى الفروق في الدوافع والحوافز للتحصيل والإنجاز (Arthur, 2007).

وتشير (السمان، ٢٠٠٨) إلى أن (keer) توصل إلى نتائج مفادها أن الإناث يتفوقن على الذكور في التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية، غير أن هذه الفجوة تقل في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

في ضوء ما تقدم يرى الباحث أن تفوق الإناث على الذكور في تحصيل العلوم العامة، ربما مرده لأسباب عدة منها: (ارتفاع دافعية الإناث نحو الإنجاز والتحصيل رغبةً منهن في تحقيق الذات ، كما أن تشجيع الوالدين له آثار إيجابية على التحصيل، لاسيما أن تفوق

الفتاه يتيح لها فرصاً أوسع مستقبلا من الناحية الاجتماعية، كما أن التنشئة الاجتماعية للإناث تتميز بالضبط أكثر من الذكور مما يدفعها إلى تفريغ طاقاتها في الدراسة والتحصيل ، كما أن المناخات المدرسية والصفية في مدارس الإناث ربما تكون أفضل موازنةً بمدارس الذكور، إضافة إلى ذلك فان أداء المعلمات قد يكون أفضل من أداء المعلمين ، مما ينعكس إيجابا على تحصيل الإناث.

٢. إن متوسط التحصيل العام للطلبة في مقرر العلوم العامة، قد بلغ (٢٠,٦٢) ، وهو يشير إلى تدني مستوى التحصيل عند طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب، منها مايتعلق بالأداء التدريسي للمعلم من حيث اعتماد طرق تدريس تقليدية، وعدم توافر دافعية للعمل بسبب تدني الرواتب، وكثرة المطالب من المعلمين حول كثير من الممارسات التي لا تخدم العملية التدريسية مباشرةً مثل الإجراءات الإدارية أو الفنية، وعدم جدوى التدريب في إحداث تحول نوعي في أساليب التدريس، إضافة إلى ذلك ضعف مستوى الاختبارات المقدمة للطلاب، كما أن هناك أسبابا تتعلق بالطلبة من حيث اتجاهاتهم نحو المادة والمدرسة ومستويات تفكيرهم، ومدى ممارستهم للأنشطة الواردة في المقرر والمناخات المدرسية والصفية وأساليب الدراسة. كما لا ننسى الإجراءات الإدارية القاضية بالترفيع التلقائي في الصفوف الأساسية الأولى مع الأخذ بعين الاعتبار ضعف إجراءات المتابعة والتقويم لأداء المعلمين، لاسيما فيما يتعلق بنموذج التقويم، أو عدد الزيارات الصفية للمعلم، ومدى متابعة مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم. إضافة لما تقدم فإن الخلل في المسيرة التعليمية نتيجة الأوضاع السياسية، أو الإضرابات النقابية من قبل المعلمين، وما يمر به المجتمع الفلسطيني من وضع اقتصادي صعب ربما ينعكس على وضع الأسرة عموما، وبخاصة في مجال تحمل الأسرة لمسؤولياتها، وتواصلها مع المدرسة، ومتابعة وتشجيع أبنائها.

ثانياً: نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني: « **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تعزى لمتغيرات: المديرية، و جنس المدرسة، وحجم الصف الدراسي؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد العينة في الاختبار الوطني لمقرر العلوم تبعاً لمتغيرات: المديرية، وجنس المدرسة، وحجم الصف الدراسي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغيرات: المديرية، و جنس المدرسة، وحجم الصف الدراسي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المديرية	شمال الخليل	٨٥٥	٢٣,٣٩	١٠,٢٣
	الخليل	١٠١٨	١٩,٣٩	١٠,٧٢
	جنوب الخليل	١٢٩٨	١٩,٧٥	١٠,٧١
جنس المدرسة	ذكور	١٥٠٤	١٩,٠١	١٠,٨٣
	إناث	١٤٣٦	٢٢,٢٣	١٠,٣٩
	مختلطة	٢٣١	٢١,٠٣	١٠,٤١
حجم الصف الدراسي	٢٠ طالباً فأقل	١٦٧	٢١,٦٣	١٠,٨٦
	٢١ – ٣٥ طالباً	١٣١٨	١٨,٩٨	١٠,٩٣
	٣٦ – ٤٥ طالباً	١٢٧٣	٢١,٧٥	١٠,٣٢
	أكثر من٤٥ طالباً	٤١٣	٢١,٩٣	١٠,٤٩

يتضح من الجدول السابق (٤):

أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير المديرية قد تراوحت ما بين (١٩,٣٩ – ٢٣,٣٩) ، ووفقاً لمتغير جنس المدرسة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ما بين (١٩,٠١– ٢١,٠٣) ، أما وفق متغير حجم الصف الدراسي، فقد تراوحت المتوسطات ما بين (٢١,٩٣– ١٨,٩٨) ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي وفقاً للمتغيرات السابقة، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين ذو التصميم العاملي٣×٣×٤، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في علامات طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغيرات المديرية، و جنس المدرسة، وحجم الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المديرية	٩٠٩٠,٩٥	٢	٤٥٤٥,٤٧	٤١,٧٢٥	٠,٠٠٠
جنس المدرسة	٨٣٨١,٦٤	٢	٤١٩٠,٨٢	٣٨,٤٧٠	٠,٠٠٠
حجم الصف الدراسي	١٨٨٦,٤١	٣	٦٢٨,٨٠	٥,٧٧٢	٠,٠٠١
الخطأ	٣٤٤٥٧١,٧٢	٣١٦٣	١٠٨,٩٤		
المجموع	٣٦٣٩٣٠,٧١	٣١٧٠			

يتبين من الجدول السابق (٥) ما يأتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير المديرية، إذ بلغت قيمة (ف) (٤١,٧٢٥) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وللتعرف إلى اتجاهات الفروق استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لعلامات الطلبة على الاختبار الوطني

لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغير المديرية

مستويات متغير المديرية	شمال الخليل	الخليل	جنوب الخليل
شمال الخليل		٤,٠٠ *	٣,٦٤ *
الخليل			
جنوب الخليل			

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق (٦):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية تربية شمال الخليل، ومديرية تربية الخليل لصالح طلبة مديرية تربية شمال الخليل، وبين طلبة مديرية تربية شمال الخليل وطلبة مديرية تربية جنوب الخليل لصالح طلبة مديرية تربية شمال الخليل، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) (Saeed&Gondal,2005) و (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،٢٠٠٥) التي أوضحت وجود فروق وفقا للمنطقة الجغرافية بين قطاع غزة والضفة الغربية. وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث وفقاً إلى العديد من العوامل التي تتعلق بطبيعة المناطق، فغالبية المدارس في مديريات تربيتي الجنوب والشمال تقع في المناطق الريفية، وبالتالي فإن الطلبة فيها أقل عرضة للمشكلات التي تسبب التسيب والانفلات من قبل الطلاب، إضافة إلى ذلك ربما يكون طموح هؤلاء الطلاب ودافعيتهم للإنجاز أعلى من غيرهم بسبب التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي يواجهونها، كما تفيد إحصاءات مديريات التربية في محافظة الخليل (٢٠٠٩) إلى وجود (٣٤) مدرسة أساسية في مديرية تربية الخليل يمارس فيها التدريس على فترتين: صباحية ومسائية منها (٢٠) مدرسة للذكور و (١٤) مدرسة للإناث، بينما لا يوجد سوى مدرسة واحدة للإناث في مديرية جنوب الخليل، وثلاث مدارس في مديرية شمال الخليل ، وهذا بطبيعة الحال ينعكس سلبا على تحصيل الطلاب لأسباب عديدة ،كما أن الأوضاع السياسية والأمنية التي كانت تحول دون الانتظام في المدارس أحيانا كان تأثيرها أقل على المدارس في القرى. إضافة إلى أن المناخات المدرسية، وعلاقة الأسرة بالمدرسة في القرى، ربما تكون الأفضل بسبب القرب والعلاقات الاجتماعية القائمة بين الهيئات التدريسية والأهالي، مما يتيح توافر مناخات عمل وتعاون وتواصل أفضل تنعكس على الأداء الذاتي للمعلمين والطلاب على حد سواء.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير جنس المدرسة، فقد بلغت قيمة (ف) (٣٨,٤٧٠) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وللتعرف إلى اتجاهات الفروق استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لعلامات الطلبة على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغير جنس المدرسة

مستويات متغير جنس المدرسة	ذكور	إناث	مختلطة
ذكور			
إناث	٣,٢٢ *		
مختلطة	٢,٠٢ *		

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق (٧):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الإناث ومدارس الذكور لصالح مدارس الإناث، وبين طلبة المدارس المختلطة ومدارس الذكور لصالح طلبة المدارس المختلطة، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جملة من العوامل ذات العلاقة بمدارس الإناث، وُضحت سابقا وهي تتعلق بأداء المعلمات، والمناخات المدرسية، وأنماط الإدارات المدرسية، والدافعية نحو تحقيق الذات والإنجاز، كما ينبغي التنويه إلى أن المعلمات اقل عرضة للضغوط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من المعلمين. وحول تفوق طلبة المدارس المختلطة على مدارس الذكور يرى الباحث أن ذلك مرده إلى أن غالبية المدارس المختلطة تدرس فيها معلمات وليس معلمين ، كذلك الأمر فإن التنافس بين الذكور يؤدي دوراً ايجابياً في تحصيل الطلاب.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة وفقاً لمتغير حجم الصف الدراسي، إذ بلغت قيمة (ف) (٥,٧٧٢) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وللتعرف إلى اتجاهات الفروق أستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لعلامات الطلبة على الاختبار الوطني الفلسطيني

لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغير حجم الصف الدراسي

مستويات متغير حجم المدرسة	٢٠ طالباً فأقل	٢٠ – ٣٥ طالباً	٣٦ – ٤٥ طالباً	أكثر من٤٥ طالباً
٢٠ طالب فأقل		٢,٦٥ *		
٢١ – ٣٥ طالباً				
٣٦ – ٤٥ طالباً		٢,٧٧ *		
أكثر من٤٥ طالباً		٢,٩٥ *		

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق (٨) ما يأتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة صفوف الفئة الأولى (٢٠ طالباً فأقل) ، وطلبة الفئة الثانية (٢١ – ٣٥ طالباً) لصالح طلبة الفئة الأولى.

٢. وجود فروق في التحصيل بين طلبة الفئة الثالثة (٣٦ – ٤٥ طالباً) ، وطلبة الفئة الثانية (٢١ – ٣٥ طالباً) لصالح طلبة الفئة الثالثة.

٣. وجود فروق في التحصيل بين طلبة الفئة الرابعة (أكثر من ٤٥ طالباً) ، وطلبة الفئة الثانية (٢١ – ٣٥ طالباً) لصالح طلبة الفئة الرابعة، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الرابعة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات: (Bo-land &Howsen,2004) و (Ellis et. al, 2000) .

تجدر الإشارة هنا إلى أن النتائج تظهر تباينا في الفروق وفقا لحجم الصف، على الرغم من أن هناك دراسات أثبتت أن حجم الصف عامل ثانوي في التحصيل الدراسي

ومنها دراسة (Wright et. al, 1997) ومن وجهة نظر الباحث، **فإن اعتبارات عديدة قد تكون سببا لوجود هذه الفروق منها**:

أ. إن الفروق في الحالة الأولى لصالح الفئة الأولى يعود إلى توافر فرص مثالية للتعلم، لاسيما أن حجم الصف في هذه الحالة يتوافق مع العدد النموذجي، كما أن حجم الصف يعطي هامشا أعلى للمعلم للمتابعة، وتنفيذ الأنشطة، وإتاحة فرص مشاركة أوسع للطلاب في الاشتراك في النقاش والتفاعل متعدد الاتجاهات داخل الصف، وهذه العوامل مجتمعة أو مفردة ذات تأثير على التحصيل الدراسي.

ب. إن الفروق في الحالة الثانية ربما تعود لدور المعلمين في بذل مجهود مضاعف في التدريس لتحقيق السيطرة على طلاب الصف، كما أن ازدياد عدد الطلاب في الصف يزيد من حدة التنافس بين الطلبة نحو الإنجاز والتحصيل، وهذا ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي للطلاب.

ت. إن الفروق في الحالة الثالثة تعود لدور المعلم، وزيادة حدة التنافس بين الطلبة، وربما يشجع زيادة العدد تطبيق مبادئ التعلم التعاوني أحيانا، وبخاصة عند أداء الواجبات البيتية، أو تنفيذ الأنشطة الصفية أو المنزلية، مما يساهم في رفع سوية الطلبة الدراسي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث على: « **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، و المؤهل العلمي، و التخصص، و الخبرة، و المؤهل التربوي؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد العينة في الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والمؤهل التربوي، والجدول (٩) يوضح ذلك

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد العينة على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، و المؤهل التربوي

المتغير	مستويات المتغير	العدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		(معلمون)	(طلبة)		
جنس المعلم	ذكر	٤٥	١٤٨٧	١٩,٣٧	١٠,٨٩
	أنثى	٤٩	١٦٨٤	٢١,٧١	١٠,٤٤
	دبلوم	٢٧	٩١٩	٢٢,٢١	١٠,٤٠
	بكالوريوس فأعلى	٦٧	٢٢٥٢	١٩,٩٧	١٠,٧٨
التخصص	علوم	٨٢	٢٧٣٥	٢٠,٤٤	١٠,٦٣
	غير ذلك	١٢	٤٣٦	٢١,٧١	١١,١٩
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٧	٩٢٢	١٩,٣٠	١٠,٧٧
	٥ – ١٠ سنوات	٣٢	٩٩٨	٢٠,٥٠	١٠,٧٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٥	١٢٥١	٢١,٦٨	١٠,٥٤
المؤهّل التربوي	يحمل	٦	١٧٧	٢١,٥١	١٠,٩١
	لا يحمل	٨٨	٢٩٩٤	٢٠,٥٦	١٠,٧٠

يتضح من الجدول السابق (٩) ما يأتي:

أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير جنس المعلم بلغت (١٩,٣٧) للذكور وللإناث (٢١,٧١) . ووفقا لمتغير المؤهل العلمي، بلغت لحملة الدبلوم (٢٢,٢١) ، ولحملة البكالوريوس فأعلى (١٩,٩٧) . ووفقًا لمتغير التخصص، فقد بلغ متوسط تحصيل الطلبة في العلوم (٢٠,٤٤) وللتخصصات الأخرى (٢١,٧١) . وتبعاً لمتغير الخبرة، تراوحت المتوسطات ما بين (١٩,٣٠ – ٢١,٦٨). وتبعاً لمتغير المؤهل التربوي، بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة الذين يدرسهم معلمون ممن يحملون مؤهلاً تربوياً (٢١,٥١) ولغير الحاملين (٢٠,٥٦) ، وهذا يشير إلى

وجود فروق بين مستويات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر العلوم العامة وفقاً للمتغيرات السابقة، ولفحص دلالة هذه الفروق أُستخدم تحليل التباين ذو التصميم العاملي ٢×٢×٢×٣×٢، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق في علامات طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والمؤهل التربوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	٤٣٣٠,٢٦	١	٤٣٣٠,٢٦	٣٨,٩٠٨	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي	٢٧٦٧,٩٠	١	٢٧٦٧,٩٠	٢٤,٨٧٠	٠,٠٠٠
التخصص	٣٠٢٢,٥١	١	٣٠٢٢,٥١	٢٧,١٥٨	٠,٠٠٠
الخبرة	١٦٤٩,١٢	٢	٨٢٤,٥٦	٧,٤٠٩	٠,٠٠١
المؤهل التربوي	٢٦,٠١	١	٢٦,٠١	٠,٢٣٤	٠,٦٢٩
الخطأ	٣٥٢١٣٤,٩١	٣١٦٤	١١١,٢٩		
المجموع	٣٦٣٩٣٠,٧١	٣١٧٠			

يتبين من الجدول السابق (١٠) ما يأتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وفقاً لمتغير جنس المعلم، إذ بلغت قيمة (ف) (٣٨,٩٠٨) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α) (٠,٠٥ ≤ ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٩) ، يتبين أن الفروق كانت لصالح المعلمات، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات عديدة منها دراسات (ياسين وعلاونه ،٢٠٠٨) و (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عوامل متعلقة بالإناث من حيث الدافعية وإثبات الذات والتميز ، إضافة إلى عوامل متعلقة بالأداء التدريسي للمعلمات والمناخات الصفية والمدرسية في مدارس الإناث.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، إذ بلغت قيمة (ف) (٢٤,٨٧٠) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٩) ، يتبين أن الفروق كانت لصالح حملة درجة الدبلوم، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية السادسة. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة (Spark, 2004) و (Ellis et. al, 2000) . ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن حملة درجة الدبلوم مؤهلون علميا ومسلكيا بما يتناسب مع متطلبات المرحلة التي يدرسونها، كما أن برامج إعدادهم تركز على مهارات الأداء التدريسي للمعلم، وتتيح لهم فرص التدريب العملي في المدارس، مع متابعة ميدانية لتقويم الأداء، أما حملة البكالوريوس فغالبيتهم خريجون من كليات العلوم، وبالتالي يدخلون إلى الصفوف مزودين بأفكار ربما استعادوها من ماضيهم المدرسي. وهم يخضعون طرق تعليمهم للمحاولة والخطأ، والصف بالنسبة لهم حقل تجارب، وبخاصة في سنوات تعليمهم الأولى.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وفقاً لمتغير تخصص للمعلم، إذ بلغت قيمة (ف) (٢٧,١٥٨) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ $\geq \alpha$) ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٩) ، يتبين أن الفروق كانت لصالح المعلمين من ذوي التخصصات غير العلوم، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية السابعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى بعض العوامل ذات العلاقة، منها أن المعلمين الذين يدرسون العلوم، ويحملون تخصصات غير العلوم غالبيتهم وظفوا في سنوات سابقة، وبالتالي أصبح لديهم خبرات كافية في التدريس نتيجة الممارسة الذاتية والتدريب، حيث يتلقى هؤلاء مزيداً من التدريب. كذلك الأمر فإن التخصصات التي يحملونها ليست بعيدة عن مجال العلوم، فهي تتركز في ثلاثة تخصصات رئيسة هي: التمريض والزراعة والمختبرات الطبية، وبالتالي فهم قد يتيحون لطلابهم فرص تعلم أوسع، ويميلون إلى تنفيذ نشاطات تعليمية تعلمية أكثر بحكم أن تخصصاتهم مبنية على النشاطات العملية التطبيقية أكثر من غيرها، إضافة لما يمكن أن يقدموا لطلابهم من معلومات إضافية تثري معارفهم ومهاراتهم.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وفقاً لمتغير خبرة المعلم، إذ بلغت قيمة (ف) (٧,٤٠٩) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وللتعرف إلى اتجاهات الفروق استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لعلامات الطلبة على الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة تبعاً لمتغير خبرة المعلم

مستويات متغير الخبرة	أقل من (٥) سنوات	(٥ – ١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
أقل من (٥) سنوات			
(٥ – ١٠) سنوات	١,٢٠ *		
أكثر من (١٠) سنوات	٢,٣٨ *	١,١٨ *	

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق (١١):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تحصيل الطلبة ممن تقع خبرة معلميهم في الفئة الثانية (٥ – ١٠ سنوات) والفئة الأولى (أقل من ٥ سنوات) لصالح الفئة الثانية، وبين الطلبة الذين تقع خبرة معلميهم في الفئة الثالثة (أكثر من ١٠ سنوات) ، والفئة الأولى (أقل من ٥ سنوات) لصالح الفئة الثالثة، وبين الطلبة الذين تقع خبرة معلميهم في الفئة الثالثة (أكثر من ١٠ سنوات) والفئة الثانية (٥ – ١٠ سنوات) ، لصالح الفئة الثالثة، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثامنة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (Ellis et. al,2000) و (Wright et. al,1997). وبطبيعة الحال فإن خبرة المعلم المتجددة تنعكس على جودة أدائه التدريسي، وبناء اختبارات تحصيلية جيدة، تقود طلابه إلى تحقيق تحصيل أفضل.

٢. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الوطني لمقرر العلوم وفقاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلم، إذ بلغت قيمة (ف) (٠,٢٣٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) الأمر الذي يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية التاسعة. وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أن حملة المؤهلات التربوية حديثو التعيين، فيما يمتلك زملاؤهم ممن لا يحملون مؤهلاً تربوياً خبرات سابقة نتيجة لعملهم التدريسي، والتدريب الذي تقوم به مديريات التربية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته

نص السؤال الرابع على: « **هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وتقديرات معلميهم من قبل مديري المدارس والمشرفين؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، أُستخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون Person Correl-tion Test، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وتقديرات معلميهم من قبل مديري المدارس والمشرفين

التقدير	التحصيل	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المدير	٠,٠٩٣	٠,٠١
المشرف	٠,١٠٦	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٢):

وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر العلوم وبين تقديرات معلميهم من قبل مدراء المدارس، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٠٩٣) ، ومع تقديرات المشرفين (٠,١٠٦) ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) ، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية العاشرة. ويرى الباحث في ضوء هذه النتيجة أن علاقة الارتباط ضعيفة، على الرغم من أن نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسات كل من: (Gallagher, 2005) و (Milannowski, 2004) و (Ga-llagher, 2002) و (Huffman &Francis, 2001) . فيما تبين أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع دراسة (Ahmadnia, 2006) .

ويرى الباحث أن وجود علاقة يمثل أحد المؤشرات على الأداء التدريسي للمعلم. إلا أن ضعف العلاقة على الرغم من دلالتها يعود إلى عدم موضوعية أداة تقويم المعلم، وخضوع عملية التقويم سواءً من قبل المدير أو المشرف إلى بعض الاعتبارات الشخصية على حساب الاعتبارات المهنية. كما أن عملية تقويم المعلم تتم من خلال معاينة حصة صفية واحدة يرى المعلم أنها المبتغى الأساسي، وما سواها لاضرورة له. كما أن عدم اعتماد تحصيل الطلبة محوراً أساساً في تقويم المعلم يجعل المعلم دائم الاهتمام بالشكليات على حساب الأساسيات.

خلاصة وتوصيات:

لقد اتضح من نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل العام لطلبة الصف السادس الأساسي في العلوم العامة متدن، كما تبين أن هناك فروقا في التحصيل وفقا لبعض المتغيرات ومنها جنس الطالب، والمعلم، وحجم الصف، وخبرات المعلمين، وتخصصاتهم، وجنس المدرسة. فيما تبين وجود علاقة ايجابية دالة، ولكنها ضعيفة بين نتائج الطلاب وبين تقديرات معلميهم من قبل المديرين والمشرفين،وفي ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يأتي:

١. العمل على إجراء تطوير شامل في منظومة العملية التعليمية في فلسطين بحيث تطال عناصر العملية التعليمية كافة.

٢. العمل على إعداد اختبارات تشخيصية وطنية تتمتع بخصائص سيكومترية تتناسب مع طبيعة محتويات المقررات الدراسية المختلفة، بغية تحديد مواطن الضعف لمعالجتها.

٣. زيادة فرص التعاون بين وزارة التربية والتعليم العالي وبين المؤسسات التربوية الأخرى للاستفادة – قدر الإمكان – من الخبرات المتوافرة فيها.

٤. العمل على تقويم مناهج العلوم العامة في المرحلة الأساسية وتطويرها على ضوء التوجهات الدولية نحو تدريسها.

٥. إعادة النظر في صحيفة تقويم المعلم، وتطويرها بما يتناسب مع أدواره ونتائج تحصيل طلابه.

٦. إلغاء نظام الترفيع التلقائي في الصفوف الأساسية الأولى، لما له من انعكاسات سلبية عديدة على المسيرة التعليمية.

٧. توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول مشكلات التحصيل الدراسي.

٨. ضرورة ضبط معايير توظيف المعلمين بشكل صارم، وذلك انطلاقا من معايير الجودة الشاملة.

٩. العمل على وضع جدول إشراف يتيح للمشرف إجراء زيارات عدة للمعلم في أثناء الفصل الدراسي، وأن لا يكون تقويمه قاصراً على زيارة واحدة.

١٠. زيادة فرص التدريب والتأهيل لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية لرفع مستوى كفاياتهم التدريسية.

المصادر والمراجع:

أولا ـ المراجع العربية:

١. الأمم المتحدة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣) . تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني.

http://www.un.org/arabic/esa/rbas/ahdr2003/

٢. الحسين، إبراهيم عبد الكريم. (٢٠٠٧) . من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة، معوقات التحول، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر الذي نظمته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والمنعقد في القسيم في الفترة الواقعة ما بين ١٥ – ١٦/ ٤/ ٢٠٠٧.

٣. الحكمي،علي بن صديق. (٢٠٠٧) . التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم،ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والمنعقد في مدينة القصيم في الفترة الواقعة ما بين ١٥– ١٦/ ٥٢٠٠٧.

٤. حماد،، خليل والهباش، أسامة. (٢٠٠٥) . تصور مقترح لتشخيص أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المراحل الأساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني بعنوان «الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل» والمنعقد في كلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة الواقعة ما بين ٢٢ – ٢٣ / ١١/ ٢٠٠٥.

٥. الدوسري، راشد حماد. (٢٠٠٤) . القياس والتقويم التربوي الحديث، القاهرة: دار الفكر.

٦. الرواشدة، إبراهيم وثوابته، أحمد والغرايبة، أحمد وإسماعيل، رابح وأبو اصفر، رزق والرقب، سعيد ومهيب، عبد الحكيم والديك، محمود والعمري، وسف. (٢٠٠٠) . التقرير الإحصائي للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية في الأردن.

http://www.moe.gov.jo/arabic/ResourcesA.html

٧. السمان نورة. (٢٠٠٨) . بعض الفروق بين الجنسين في الخصائص والسمات.

Faculty.ksu.edu.sz/703/Doc/ib3/...

٨. الصراف، قاسم علي. (٢٠٠٢) . القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت: دار الكتاب الحديث.

٩. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢) . التقويم التربوي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. غنيم، محمد احمد إبراهيم. (٢٠٠٣) . الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي.

http://www.gwfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_idc_id

١١. الكمي، علي بن صديق. (٢٠٠٢) . تقويم التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة للواقع ورؤية لإستراتيجية مستقبلية، دراسة مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي والمنعقدة في الرياض في الفترة الواقعة ما بين ١٩ – ٢٣/ أكتوبر.

١٢. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠٠٦) . مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، منشورات الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

١٣. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠٠٥) . نتائج فلسطين ضمن دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم للعام الدراسي ٢٠٠٣، منشورات الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

١٤. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠٠٩) . إحصاءات مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

١٥. ياسين، صلاح وعلاونة، عمر. (٢٠٠٨) . مستوى تحصيل طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم/ جنوب نابلس. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي/ مديرية جنوب نابلس.

ثانيا ـ المراجع الأجنبية:

1. *Ahmadnia, H. (2006). The relationship between teachers' performance ratings and the achievement of their students. Applied H. R. M. Research, 11 (1) , 75 – 78.*
2. *Arthur, M. (2007). Gender differences in the cadmic achievement and motivation.*
   Http://Mary_arthur.ggoglepages.com/Arthur_cadmic achievement and motivation.
3. *Borland, M. & Howsen, R. (2003). An examination of the effect of elementary school size on student academic achievement. International Review of Education, 49 (5) , 463 – 474.*
4. *Chang, Y. (2008) . Gender differences in science achievement, science self- concept and science values. The proceedings of IRC.*
   http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2008/Papers/TIMSS_Science/Chang. pdf.
5. *Ellis, R. , Okpala, O. , Smith, F. & Jones, E. (2000) . A clear link between school and teacher characteristics, student demographics and student achievement. Education, 120 (3) , 487 – 474.*
6. *Gallagher, H. (2002) . The relationship between measures of teacher quality and student achievement: The case of Vaughn elementary. ERIC. . ED468254*
7. *Gallagher, H. A. (2004) Teacher evaluation system: Are teacher evaluation scores correlated to growth in student achievement? Pea Body Journal of Education, 79 (4) , 79 – 107.*
8. *Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Educational Policy Analysis Archives, 8 (1) .*
   http://epapa.asu/epae/v8n1.

9. *House, J. (2008) Effects of classroom instruction strategies and self-beliefs on science achievement of elementary –school students in Japan: Results from the TIMSS 2003 assessment. Education, 00131172, 129 (2). http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=9&sid=34a56c07-a52a- 42e9- 9b1e.*
10. *Huffman, D. & Frances, L. (2001) . TIMSS and relationship between instruction and achievement in Minnesota science and mathematics classes. Proc. Nah. Sci. Coun, 11 (3) , 103 – 113.*
11. *Joshua, M. & Joshua, A. & Kritsonis, W. (2006) . Use of student achievement scores as basis for assessing teachers instructional effectiveness: Issues and research results. National Forum of Teacher Education Journal, 17 (3) . www. nationalforum. com.*
12. *Milanowski, A. (2004) . The relationship between teachers' performance, evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. Peabody Journal of Education, 79 (4) , 33 - 53.*
13. *National Center for Educational Statistics (NCES) . (2008) . Mathematics and science achievement of U. S fourth and eighth- grade students in international context. http://nces.ed.gov/*
14. *Saeed, M. & Gondal, M. (2005) Assessing achievement of primary grader students and factors affecting achievement in Pakistan. International Journal of Educational Management, 19 (6) , 486 – 499.*
15. *Sparks, K. (2004) . The effect of teacher certification on student achievement. http://laxace.tamu.edu/handle/1969/2229*
16. *Wright, P. , Horn, S. & Sanders, W. (1997) . Teacher and classroom context effects on student achievement: Implication for teacher evaluation. Journal of Personal Evaluation in Education, 11, 57 – 67.*

دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية

د. عادل ريان *

* مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة الخليل التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، وقد طُبق مقياسا الدراسة على عينة تألفت من (٣٣٣) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة طبقية عنقودية من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفهم قد حصل على الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي، يليه مستوى التأمل، ثم التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى العمل الاعتيادي، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، في حين لم تكن الفروق دالة على المقياس كله وعلى بقية المستويات، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس كله وعلى مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية، ولصالح فئة الفاعلية المرتفعة، في حين لم تكن الفروق دالة على مستوى العمل الاعتيادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس كله، وعلى مستوى التأمل الناقد، تعزى للتفاعل بين الجنس والفاعلية، في حين لم تكن الفروق دالة على بقية المستويات.

Abstract:

The current study aims to investigate the significance of the differences in the levels of reflective thinking among the tenth grade students in the light of the mathematical self- efficacy. The two instruments of the study have been applied to a sample that consisted of (333) male and female students. The sample of students was selected by a cluster stratified method from the tenth grade students in Hebron Directorate of Education.

The results of the study showed that the level of understanding had been ranked the first with the highest mean, followed by the level of reflection, then the critical reflection, and the last in order was the level of habitual action. Results of the two- way analysis of variance revealed significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of habitual action due to the variable of gender and for the benefit of females, while there were no significant differences on the scale as a whole and on the rest of the levels. Results showed statistically significant differences on the scale as a whole and the levels of understanding, reflection, and critical reflection due to the variable of mathematical self- efficacy for the benefit of the highly efficient category. Meanwhile the differences were not significant on the level of habitual action. Finally, statistically significant differences on the scale as a whole and level of critical reflection were present.

These were attributable to the interaction between gender and mathematical self- efficacy, while differences were not significant on the rest of the levels.

مقدمة:

احتل التفكير حيزاً بارزاً في أدبيات البحوث السيكولوجية والتربوية، باعتباره أكثر مهارات السلوك الإنساني تعقيداً ورقياً، وأهم أدوات معالجة الخبرة الميسرة لتكيف الفرد مع بيئته المحيطة، والطريقة التي تمكّن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه وحل المشكلات التي تواجهه، كما تشكل العملية الذهنية التي تقود الفرد إلى اكتشاف عالمه وما يحتويه من مكونات، ووفقاً لهذه الغايات فقد تعددت أنماط التفكير التي استهدفتها بحوث هذا المسار، ومن ضمنها التفكير التأملي باعتباره شكلاً من أشكال التفكير العلمي الذي يقوم على أسس عقلانية موضوعية (قطامي، ٢٠٠١) .

فالتفكير التأملي وفقاً لديوي Dewey يمثل حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، وصعوبة ذهنية، بحيث تمثل نشأةً أو منطلقاً لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء التي تقود إلى حل لهذه الحالة (Phan, 2007) ، وبهذا المعنى فقد ميز ديوي بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك في ضوء توافر مكونين، يتمثل الأول في حالة الشك تجاه الموقف، ويتمثل الثاني في الطرق أو الأساليب أو الاستراتيجيات اللازمة لإزالة هذا الشك (Keogh, 2005)، وعليه فإن منحى ديوي في التفكير التأملي يمثل طريقة شاملة في بناء المعنى، الذي يقود إلى التطور الأخلاقي والفكري للفرد، عن طريق تقويم الخبرة التعليمية وتفسيرها (Kim, 2005) ، كما يؤدي التفكير التأملي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد تقود إلى إعطاء معانٍ جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (Samuels & Betts, 2007) .

ويؤكد لي (Lee, 2005) على أن التأمل، أو ما يعرف بالتفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة، ويتأثر بعوامل الخبرة والمعرفة القبلية والمزاج الاتصالي ، في حين يرى سعادة (٢٠٠٣) أن التفكير التأملي عبارة عن نمط خاص من التفكير المرتبط بالوعي أو المعرفة أو التأمل الذاتي، ويقوم على مراقبة النفس، والنظر إلى الأمور بعمق، وعرَّف سجنيدر (Sc-neider, 2006) التأمل بأنه استراتيجية ما وراء معرفية، تهدف إلى مساعدة المتعلمين أفراداً أو مجموعات على التأمل في خبراتهم وإجراءاتهم وقراراتهم التي يتخذونها، وتتفق هذه التعريفات مع ما ذهبت إليه بيدس (٢٠٠٤) في تعريفها للتفكير التاملي، إذ اعتبرت التأمل قدرة معرفية تحدث وفق عمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم، وإلى إدراك جديد وفهم شامل للخبرة العملية.

ويتضمن التأمل باعتباره طريقة خاصة في التفكير أربعة معايير: يتمثل الأول في عمليات بناء المعنى، وهذا يعني أن التأمل يساعد المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديدة بفهم أعمق بالاستفادة من الخبرات والأفكار السابقة، ويشير المعيار الثاني إلى اعتبار التأمل طريقة منظمة وصارمة ومضبوطة في التفكير تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي، ويتعلق المعيار الثالث بشروط ومناخات حدوثه، والذي يتطلب تفاعلاً مع الآخرين في سياقات اجتماعية متعددة، فثنائية التفاعل والمجتمع تكون مصفوفة متداخلة لتشكيل الخبرة، وأخيراً فإن التأمل يتطلب اتجاهات تعطي قيمة للأفراد ونموهم العقلي ذاتياً أو مع الآخرين (Rodgers, 2002) .

ويحدث التأمل وفق إجراءين ضروريين هما: الوقت والخبرة، فالتعلم التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلمين التوقف أو التأني، ثم ملاحظة مواقف تعلمهم، مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة ذات العلاقة، ثم توليد معارف مفيدة من ذلك الموقف، وعند ذلك يستطيع المتعلمون إعطاء معنى لعمليات تعلمهم من خلال ربط الماضي بالحاضر مع المستقبل (Tan & Goh, 2008) ، وتسير هذه العملية في دورة كاملة تبدأ ملامحها في عملية استحضار للخبرة، ثم وصفها، وتحليلها، وانتهاءً بالإجراء العقلاني؛ أي التدخل والعمل والتجريب (Rodgers, 2002) .

يعدّ التأمل أحد العمليات الضرورية في عمليتي التعليم والتعلم، فقد أشارت نتائج المشاهدات البحثية إلى أن التأمل يعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء في مجمل أنشطة تعلمهم ومسيرة تطورهم المهني (Phan, 2007) ، وتتضح هذه الأهمية كما لخصها كيم (Kim, 2005) في: تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعلمية.

وأشار كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997) من جانب آخر إلى أن تعزيز التفكير التأملي لدى الطلبة من قبل معلميهم يؤدي إلى مخرجات تربوية إيجابية، تتمثل في التقليل من توجه المتعلمين نحو السلوك الاندفاعي، مما يطور مهارات حل المشكلات العامة لديهم، ويساعدهم على تحليل مجمل الأفكار والقضايا بنظرة متأنية، وتعزيز الربط بين المدركات أو وجهات النظر المتباينة، ثم تعزيز القناعة الذاتية بالنفس.

وفي مرحلة تكوين المعلم، يعدُّ تعزيز الممارسة التأملية أحد أهداف برامج إعداد المعلمين، وفي ذلك يؤكد وينزلاف (Wenzlaff, 1994) على أهمية الخبرات التشاركية

المكتسبة من خلال المناقشة والحوار، والتي تتأصل بالتدريس التأملي، أما في مجال الممارسة المهنية فإن التأمل يقود المعلمين إلى رؤية المواقف التعليمية بصورة مختلفة حتى وإن بدت متشابهة، ثم التعامل معها على أنها مشكلة يجب مواجهتها وحلها، بحيث تخرج هذه الحلول عن نطاق ميدان المعرفة المهنية (Norton, 1997)، وهو ما يمكّن المعلمين من التنويع في استراتيجيات تعليمهم، ومساعدتهم على استحداث بيئات تعليمية عادلة لجميع الطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مهارات التأمل الذاتي لدى طلبتهم (Sharp, 2003) ، كما تعزز هذه العملية من قدرات المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم في أثناء التدريس، وبالتالي تجويد ممارساتهم التعليمية (Keogh, 2005) .

تمثل فاعلية الذات أحد أهم المتغيرات الشخصية المحددة لدرجة اندماج الفرد في أنشطة التعلم وتوجيه سلوكه، مما ينعكس على عمليات التفكير التأملي الممارسة في مواقف التعلم المختلفة، وتشير فاعلية الذات إلى مدركات الفرد نحو قدرته في أداء المهمات وإنجازها، وتعبر عن قراراته نحو ما ينجزه وما يستطيع إنجازه (Bandura, 1983) ، وبالتالي فإن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على مشاعر المتعلمين، وتفكيرهم، ودوافعهم، وسلوكهم، وعلى مجمل العمليات المعرفية، وذلك وفق أشكال متعددة (Bandura, 1993) ، وتساعد هذه المدركات الأفراد على تحديد قدراتهم الذاتية في أداء مهماتهم وإنهائها، ثم تقدير كمية الجهد اللازم بذله في تنفيذها (Hall & Ponton, 2002) ، وعليه فإن الأفراد المختلفين في معتقدات فاعلية الذات يظهرون مستويات مختلفة من الاندماج المعرفي والاجتماعي والانفعالي في المدرسة (Bong & Skaalvik, 2003) .

وترى المزروع (٢٠٠٧) أن الإحساس المرتفع من فاعلية الذات والمتمثل بمدركات القدرة يمكن الفرد من التحكم في مكونات بيئته، من خلال آليات ووسائط التكيف التي يمارسها أثناء ذلك، كما تعزز هذه المعتقدات من تقدير الفرد لذاته، وبالتالي يصبح أكثر نشاطاً وحيوية، وقد أشار سيويل وست جورج (Sewell & StGeorge, 2000) إلى خصائص الطلبة ذوي معتقدات فاعلية الذات المرتفعة التي تتلخص في: أنهم يختارون المشاركة في أنشطة التعلم، ويبذلون جهداً أكبر في تنفيذها، كما أنهم أكثر مثابرة في تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمهم، ويواجهونها بدرجة عالية من الهدوء وضبط النفس، ويبحثون عن خبرات التعلم المثيرة للتحدي، وأكثر دافعية للتعلم، ويستخدمون استراتيجيات تعلم متنوعة، ويتغلبون على الفشل بسرعة كبيرة، وأكثر إنجازاً لأهداف التعلم، ولديهم القدرة على استبدال استراتيجيات التعلم غير المناسبة بشكل سريع، ويعزون النجاح إلى القدرة والجهد، في حين يعزون الفشل إلى الاستراتيجيات غير المناسبة المستخدمة في التعلم.

وقد أوضح باندروا (Bandura, 2000) أن معتقدات فاعلية الذات لدى الأفراد تتشكل من أربعة مصادر رئيسة هي: خبرات التمكين، وتتضمن الخبرات المباشرة السابقة للفرد، فخبرات النجاح المدركة تعزز معتقدات إيجابية عن فاعلية ذاته، في حين إن خبرات الفشل تؤثر سلباً عليها، والخبرات التي يستقيها الفرد من الآخرين، وتجري هذه العملية وفق التعلم بالنمذجة والملاحظة، وهو ما يسمى بالخبرات البديلة، ثم الإقناع اللفظي، ويتمثل في المساعدة والدعم والتشجيع والمديح الذي يتلقاه الفرد من الآخرين، والحالة الفسيولوجية والانفعالية التي يكون فيها الفرد عندما يصدر أحكاماً على إمكاناته وقدراته.

ولأن فاعلية الذات تتحدد وفق طبيعة المهمَّة أو الموقف الذي يمر به الفرد، فقد اتجهت أدبيات البحث في هذا المجال إلى تصنيف هذه المدركات وفق موضوعات محددة، ومن ضمن ما تناولته هذه البحوث بدرجة عالية من الاهتمام فاعلية الذات الرياضية، كتعبير عن مدركات القدرة والكفاءة والقابليات التعلمية في مواضيع الرياضيات، انطلاقاً من أن خيارات المتعلمين التخصصية تتوقف إلى حد كبير على قدراتهم الرياضية، وبالتالي على مساراتهم المهنية (Hall & Ponton, 2002) .

مشكلة الدراسة:

يتضح من استقراء أدبيات التفكير التاملي أهمية هذه القدرة في تجويد مخرجات المنظومة التربوية وعلى مستوياتها كافة، وبناء عليه تبرز الحاجة لقياس مدى توافر مستويات هذه العملية الذهنية، ثم البحث في العوامل المؤثرة عليها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مدى توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيري الجنس، وفاعلية الذات الرياضية والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى فحص دلالة التمايز في هذه المستويات تبعاً لمتغيريْ الجنس، وفاعلية الذات الرياضية، والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

١. أهمية الموضوع الذي تتناوله، باعتباره أحد الأنشطة العقلية التي ينبغي الاهتمام بها من قبل الطلبة والمعلمين على حد سواء، انطلاقاً من دورها في تحقيق فهم أعمق لمضامين التعلم وعملياته.

٢. قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين، كما تشكل إضافة معرفية في هذا المجال للقائمين على العملية التعليمية.

٣. تساعد هذه الدراسة في توجيه أنظار الباحثين إلى هذا الموضوع لإجراء مزيد من الدراسات في مختلف المراحل التعليمية.

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل، تعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل، تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل، تعزى للتفاعل بين متغيريْ الجنس وفاعلية الذات الرياضية.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز (Kim, 2005: 28) .

ويعرفه الباحث: بأنه قدرة الطلبة على التفاعل مع المواقف التعليمية بدرجة واعية متعمقة تتسم بالتأني والاستمرارية والتنظيم، ثم المراجعة الفاحصة الناقدة لهذه المواقف، بهدف تعميق خبرات التعلم وصولاً إلى اتخاذ قرارات جدية تتعلق بتحقيق الأهداف المنشودة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير التأملي المستخدم لهذا الغرض.

فاعلية الذات الرياضية: أحكام الفرد حول كفاياته في حل مشكلات رياضية محددة، وإنجاز مهمات ذات علاقة بالرياضيات، أو النجاح في مقررات مرتبطة بالرياضيات (Pajares & Miller, 1994: 194) .

ويعرفه الباحث: بأنه مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يحملها الطالب حيال قدرته على تعلم الرياضيات ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس فاعلية الذات الرياضية المستخدم لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

الدراسات السابقة:

- **دراسة فان (Phan, 2008) :**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص التأثيرات المحتملة لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل، وممارسات التفكير التاملي، كما هدفت إلى استكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأهداف التحصيل وممارسات التفكير التاملي على الإنجاز الأكاديمي، ولتحقيق هذه الأهداف طُبقت أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٩٨) طالباً وطالبة موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني باستراليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان) ، ومستويات التفكير التأملي، كما بينت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، إذ حظي بأعلى متوسط حسابي، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، كما تبين وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبيئة الصف على ممارسات التفكير التأملي.

- **دراسة الشكعة (٢٠٠٧) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، وفحص دلالة الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعا لبعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياس أيزنك وولسون على عينة مؤلفة من (٥٥٠) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس و (٩١) من طلبة الماجستير، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ألتأملي لدى أفراد العينة كان جيداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير الجنس.

- **دراسة ماهارديل وزملائه (Mahardale et al. , 2007) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في مستويات التفكير التاملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، ولتحقيق هذه الأهداف، طُبق مقياس التفكير التأملي على عينة

تكونت من (٥٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (٥٤) طالبا وطالبة، دُرِّست وفق البرنامج القائم على حل المشكلات، أظهرت نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

- **دراسة فان (Phan , 2007) :**

سعت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة السببية بين مستويات التفكير التاملي لدى الطلبة الجامعيين وأساليب التعلم لديهم ومعتقدات فاعلية الذات، والأداء الأكاديمي، ولتحقيق هذه الأهداف، طُبقت أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٤١) طالباً وطالبة، منهم (١١٨) طالباً و (١٢٣) طالبة من طلبة السنة الدراسية الثانية في تخصص علم النفس التربوي في إحدى جامعات إيرلندا، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي قد جاء في الترتيب الأول من حيث حصوله على أعلى المتوسطات الحسابية، يليه مستوى الفهم، ثم التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما دلت النتائج على أن مناحي التعلم السطحية قد ساهمت في التنبؤ بمستوى العمل الاعتيادي، في حين ساهمت مناحي التعلم المتعمقة في التنبؤ بمستوى الفهم وفاعلية الذات، أما فاعلية الذات فقد ارتبطت بعلاقة دالة موجبة مع جميع مستويات التأمل باستثناء مستوى التأمل الناقد، بينما وجدت علاقة سالبة دالة بين مستوى الفهم و الأداء الأكاديمي.

- **دراسة لي (Lie, 2006) :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئات التعليمية المعتمدة على حل المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبقت استبانة على عينة مؤلفة من (٣٩١) طالباً وطالبة ممن تراوح أعمارهم بين (١٦– ٢٦) سنة، موزعين على أربع مراحل دراسية، أظهرت متوسطات استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي، حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل، ثم التأمل الناقد،

وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مستويات العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل الناقد وفقاً للمرحلة الدراسية.

- **دراسة بركات (٢٠٠٥) :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب الجامعيين، والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات، ولهذا الغرض طبق مقياس أيزنك للتفكير التأملي على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالب وطالبة، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي، والثانوية العامة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات: نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية وعمل الأم، ومهنة الأب، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الجنس، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب العام وفقاً لمستوى التفكير التأملي لديهم، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكر التأملي ومتغيرات: الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب، في حين كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم.

- **دراسة ليونج وكيمبر (Leung & Kember, 2003) :**

أجريت هذه الدراسة بهدف فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم، ومستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٤٠٢) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين في كلية العلوم الصحية في إحدى جامعات هونج كونج، وأظهرت متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى العمل الاعتيادي وبين استراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل، والتأمل الناقد وبين استراتيجيات التعلم المتعمقة.

- **دراسة نورتون (Norton,1994) :**

تناولت هذه الدراسة الفروق في مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٣) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين في برنامج إعداد المعلمين، وجمعت بيانات الدراسة من خلال استبانة بالإضافة

إلى تحليل صحائف العمل الأسبوعية للمشاركين في الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن (٦١٪) من أفراد العينة قد صنفوا في المستويات المتدنية من مستويات التفكير التأملي، في حين جاء (٣٩٪) من أفراد العينة في المستويات المرتفعة، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للتخصص، ولصالح الطلبة الملتحقين في برنامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير التأملي وفترة برنامج الإعداد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. تناولت الدراسات السابقة مستويات التفكير التأملي، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي ومناحي التعلم وبيئة التعلم الصفية، ومعتقدات فاعلية الذات لدى عينات من الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة وفي بلدان متعددة، ركّز معظمها على الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

٢. اتفقت نتائج دراسة (Mahardale et al. , 2007) ، ودراسة (Lie, 2006) ، ودراسة (Leung & Kember, 2003) على حصول مستوى الفهم في الترتيب الأول، وحصول مستوى العمل الاعتيادي على الترتيب الأخير، أما الدراسات الأخرى فقد توصلت إلى نتائج مخالفة، ومنها دراسة فان (Phan, 2007) التي جاء فيها مستوى التأمل في الترتيب الأول، ودراسة نورتون (Norton,1994) التي صنف فيها أغلب أفراد العينة في المستوى المتدني، ودراسة الشكعة (٢٠٠٧) التي أظهرت أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة كان جيداً.

٣. اتضَّح من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير التأملي وبين بيئة التعلم الصفية كما في دراسة (Phan, 2008) ، ودراسة (Mahardale et al. , 2007) ، وبين فاعلية الذات الأكاديمية ومناحي التعلم كما في دراسة (Phan, 2007) ، ودراسة (Leung & Kember, 2003) ، ووجود فروق دالة وفقاً لمتغير التخصص كما في دراسة الشكعة (٢٠٠٧) ، أو البرنامج الدراسي كما في دراسة (Norton,1994) ، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية وعمل الأم، ومهنة الأب كما في دراسة بركات (٢٠٠٥) .

٤. أما عن دلالة الفروق في مستويات التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس، فقد اتفقت نتائج دراسة فان (Phan, 2008) ، ودراسة الشكعة (٢٠٠٧) ، ودراسة بركات (٢٠٠٥) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغير الجنس.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات من حيث تتبع خلفيتها النظرية، وإعداد أدوات البحث، وتنفيذ إجراءاتها، وإجراء الموازنات بين نتائجها المختلفة، مع التأكيد على أن هذه الدراسة قد اتفقت في أهدافها مع أهداف مجمل الدراسات السابقة، في حين اختلفت معها من حيث مستوى المرحلة التعليمية المستهدفة، والمتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياسي مستويات التفكير التأملي وفاعلية الذات الرياضية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل، والبالغ عددهم (٣٧٥٠) طالباً وطالبة منهم (١٦٥٠) طالباً موزعين على ٤٧ شعبة، (٢١٠٠) طالبة موزعين على ٥٨ شعبة) .

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٣٣٣) طالباً وطالبة موزعين على (٩) شعب دراسية اختيروا بطريقة طبقية عنقودية من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	عد الشعب	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكور	٤	١٣٥	٤٠,٥
إناث	٥	١٩٨	٤٩,٥
المجموع	٩	٣٣٣	١٠٠

أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة، استخدمت المقاييس الآتية:

- **مقياس مستويات التفكير التأملي:**

طور هذا المقياس من قبل كيمبير وزملائه (Kember et al. , 2000)، ويهدف إلى قياس مستويات التفكير التأملي، يحتوي المقياس على (١٦) فقرة موزعة على أربعة مستويات هي:

أ. **العمل الاعتيادي**: ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقاً من خلال الاستخدام المتكرر، وأصبح نشاطاً يتم ينفَّذ تلقائياً.

ب. **الفهم**: ويتضمن هذا المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها، أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف.

ت. **التأمل**: وتشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم، والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديدة.

ث. **التأمل الناقد**: ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي، وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادراً على تبرير وجهات نظره، وأفكاره، ومشاعره، وإجراءاته.

وقد خصص لكل مستوى (٤) فقرات، وذلك على سلم استجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) ، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) .

- **مقياس فاعلية الذات الرياضية:**

استخدم المقياس الذي طوره دورمان وآدمز (Dorman & Adams, 2004)، والمخصص لقياس الفاعلية الأكاديمية المدركة في صفوف تعلم الرياضيات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس (٧) فقرات، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (واثق بدرجة كبيرة جداً، واثق بدرجة كبيرة، واثق بدرجة متوسطة، واثق بدرجة قليلة، واثق بدرجة قليلة جداً) ، ولأغراض التحليل الإحصائي تم إعطاء الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) .

صدق أداتي الدراسة:

بعد ترجمة المقياسين إلى العربية بما يتناسب مع البيئة الفلسطينية، عُرضت النسختان الأصلية والمترجمة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى مطابقة النسخة العربية للنسخة الأصلية ووضوحها، ومدى صلاحية الفقرات في صيغتها العربية ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ذلك عُدلت الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياسين.

ثبات أداتي الدراسة:

للتحقق من ثبات مقياس مستويات التفكير التأملي، استخرج معامل الاتساق الداخلي للمقياس كله ولكل مستوى من مستوياته، وذلك باستخدام معادلة (ألفا- كرونباخ) ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

عدد فقرات مقياس مستويات التفكير التأملي وأرقامها كما هي موزعة على مستوياته الأربعة

مستويات التفكير التأملي	أرقام الفقرات	معامل الثبات
العمل الاعتيادي	١، ٥، ٩، ١٣	٠,٦٠
الفهم	٢، ٦، ١٠، ١٤	٠,٦٣
التأمل	٣، ٧، ١١، ١٥	٠,٦٥
التأمل الناقد	٤، ٨، ١٢، ١٦	٠,٦٦
المقياس كله		٠,٧٥

في حين بلغ معامل الثبات المحسوب بالطريقة نفسها لفقرات مقياس فاعلية الذات الرياضية (٠,٨٠) ، وهذه القيم تعدُّ مقبولة ومناسبة لثبات مقياسيْ الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستويات التفكير التأملي، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني واختبار فرضيات الدراسة الثلاث، استخدم تحليل التباين الثنائي، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، واختبار توكي Tuky Test للمقارنات البعدية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول: « **ما مدى توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي كلها وعلى كل مستوى من مستوياته، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

على كل مستوى من مستويات مقياس التفكير التأملي

رقم المستوى	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الأول	العمل الاعتيادي	٢,٧٨	٠,٨١	٤
الثاني	الفهم	٤,٠٦	٠,٦٨	١
الثالث	التأمل	٣,٩٠	٠,٧٤	٢
الرابع	التامل الناقد	٣,٤٠	٠,٨٥	٣
المقياس ككل		٣,٥٤	٠,٥١	

يتبين من الجدول السابق (٣):

أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي كلها قد بلغ (٣,٥٤) ، أما عن مستويات المقياس، فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٦) ، يليه مستوى التامل بمتوسط حسابي (٣,٩٠) ، ثم مستوى التأمل الناقد بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٠) ، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى الأعمال الاعتيادية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨) ، مما يعني أن مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي جاءت بدرجة مرتفعة للمستويين الثاني والثالث، ومتوسطة للمستويين الأول والرابع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الخبرات التعلمية والحياتية المكتسبة في إطار مؤسسات التعليم الرسمي، والمتأثرة بالسياقات الاجتماعية والثقافية المحيطة بها، كما تعود إلى أنماط التعلم واستراتيجياته التي يتبعها المتعلم في هذه المرحلة، والتي تتمحور غالباً حول مستوى إدراك الخبرة أو مضامين الموقف التعلمي دون التعمق في أبعادها ودلالاتها المتعددة، كما أن استراتيجيات التعليم ما زلت محكومة بضوابط لا تذهب بحدها الأقصى عن هذا المستوى، فمستويات التأمل المرتفعة تحتاج إلى قدر كبير من الوعي الناقد، والتفكير المتأني واليقظ، وهذا ربما يحتاج إلى بيئات مدرسية واجتماعية وثقافية تيسر مثل هذه العمليات أو القدرات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فان (Phan, 2008) ، ودراسة ماهارديل وزملائه (Mahardale et al. , 2007) فيما يتعلق بنتائج المجموعة التجريبية، ومن حيث الترتيب الأول للمجموعة الضابطة، ودراسة لي (Lie, 2006) ، ودراسة ليونج وكيمبر (Leung & Kember, 2003) ، في حين تختلف مع نتائج دراسة فان (Phan, 2007) ، ودراسة نورتون (Norton,1994) التي أظهرت أن النسبة الأكبر من أفراد العينة قد صنفوا في المستويات المتدنية من مستويات التفكير التأملي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني: «**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيري الجنس، وفاعلية الذات الرياضية أو للتفاعل بينهما؟**»

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الرياضية، ثم توزيعها على ثلاثة مستويات:

- **منخفضة**: وهي الفئة التي يتراوح متوسط استجابتهم على المقياس بين (١ – أقل من ٢,٣٣)
- **متوسطة**: وهي الفئة التي يتراوح متوسط استجابتهم على المقياس بين (٢,٣٣ – ٣,٦٦)
- **مرتفعة**: وهي الفئة التي يزيد متوسط استجابتهم على المقياس عن (٣,٦٦)

وبعد ذلك حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي كلها وعلى كل مستوى من مستوياته، وذلك وفقاً لمتغيريْ الجنس وفاعلية الذات الرياضية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغيريْ الجنس وفاعلية الذات الرياضية

المتغير	مستويات التفكير التأملي	مستويات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الجنس	العمل الاعتيادي	ذكور	١٣٥	٢,٩٦	٠,٧٩
		إناث	١٩٨	٢,٦٦	٠,٨٠
	الفهم	ذكور	١٣٥	٤,٠٠	٠,٧٧
		إناث	١٩٨	٤,١١	٠,٦١
	التأمل	ذكور	١٣٥	٣,٨٤	٠,٧٨
		إناث	١٩٨	٣,٩٤	٠,٧١
	التأمل الناقد	ذكور	١٣٥	٣,٥١	٠,٨٣
		إناث	١٩٨	٣,٣٢	٠,٨٦
	المقياس ككل	ذكور	١٣٥	٣,٥٨	٠,٥٨
		إناث	١٩٨	٣,٥١	٠,٤٥

المتغير	مستويات التفكير التأملي	مستويات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
فاعلية الذات الرياضية	العمل الاعتيادي	منخفضة	٥٢	٢,٦٩	٠,٦٧
		متوسطة	١٧٨	٢,٨٢	٠,٧٩
		مرتفعة	١٠٣	٢,٧٧	٠,٨٩
	الفهم	منخفضة	٥٢	٣,٧٢	٠,٨٦
		متوسطة	١٧٨	٣,٩٦	٠,٦٤
		مرتفعة	١٠٣	٤,٤٢	٠,٤٧
	التأمل	منخفضة	٥٢	٣,٥٠	٠,٩٧
		متوسطة	١٧٨	٣,٧٩	٠,٦٨
		مرتفعة	١٠٣	٤,٢٧	٠,٥٠
	التأمل الناقد	منخفضة	٥٢	٣,١٧	٠,٩٩
		متوسطة	١٧٨	٣,٤٠	٠,٧٨
		مرتفعة	١٠٣	٣,٥٠	٠,٨٨
	المقياس ككل	منخفضة	٥٢	٣,٢٧	٠,٦٨
		متوسطة	١٧٨	٣,٤٩	٠,٤٦
		مرتفعة	١٠٣	٣,٧٤	٠,٣٩

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التاملي وفقاً لمتغيريْ الجنس وفاعلية الذات الرياضية، ولفحص دلالة الفروق فقد استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص دلالة الفروق في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغيرات الجنس، وفاعلية الذات الرياضية والتفاعل بينهما

مستويات التفكير التأملي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
العمل الاعتيادي	الجنس	٣,١٦	١	٣,١٦	٤,٩٩٨	٠,٠٢٦ *
	فاعلية الذات الرياضية	٠,٩٥	٢	٠,٤٨	٠,٧٥٣	٠,٤٧٢
	الجنس × فاعلية	١,٩٦	٢	٠,٩٨	١,٥٤٩	٠,٢١٤
	الخطأ	٢٠٦,٧٠	٣٢٧	٠,٦٣		
	المجموع الكلي	٢١٦,١٨	٣٣٢			
الفهم	الجنس	٠,٨٨	١	٠,٨٨	٢,٢٠٦	٠,١٣٨
	فاعلية الذات الرياضية	٢٠,٣٩	٢	١٠,١٩	٢٥,٤٢٩	٠,٠٠٠
	الجنس × فاعلية	٠,٥٠	٢	٠,٢٥	٠,٦١٧	٠,٥٤٠
	الخطأ	١٣١,٠٩	٣٢٧	٠,٤٠		
	المجموع الكلي	١٥٣,٥٢	٣٣٢			
التأمل	الجنس	١,٢٢	١	١,٢٢	٢,٥٩٧	٠,١٠٨
	فاعلية الذات الرياضية	٢٤,٦٣	٢	١٢,٣٢	٢٦,١٤٦	٠,٠٠٠
	الجنس × فاعلية	٢,٢١	٢	١,١١	٢,٣٤٥	٠,٠٩٧
	الخطأ	١٥٤,٠١	٣٢٧	٠,٤٧		
	المجموع الكلي	١٨٠,٥٦	٣٣٢			
التأمل الناقد	الجنس	٢,٥٥	١	٢,٥٥	٣,٦٧٩	٠,٠٥٦
	فاعلية الذات الرياضية	٦,١٢	٢	٣,٠٦	٤,٤٠٩	٠,٠١٣
	الجنس × فاعلية	٥,١٥	٢	٢,٥٧	٣,٧٠٦	٠,٠٢٦
	الخطأ	٢٢٦,٩٩	٣٢٧	٠,٦٩		
	المجموع الكلي	٢٣٩,٢٧	٣٣٢			
المقياس ككل	الجنس	٠,١١	١	٠,١١	٠,٤٨٢	٠,٤٨٨
	فاعلية الذات الرياضية	٩,٨٢	٢	٤,٩١	٢١,٤٥٧	٠,٠٠٠
	الجنس × فاعلية	١,٦٧	٢	٠,٨٣	٣,٦٤٥	٠,٠٢٧
	الخطأ	٧٤,٨٠	٣٢٧	٠,٢٣		
	المجموع الكلي	٨٥,٣٨	٣٣٢			

يتبين من الجدول السابق (٥) :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي مستوى العمل الاعتيادي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ف) (٤,٩٩٨) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٤) ، يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور. في حين لم تكن الفروق دالة على المقياس كله، وعلى كل مستوى من مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، إذ بلغت قيمة (ف) للمقياس كله (٠,٤٨٢) ، ولمستوى الفهم (٢,٢٠٦) ، ولمستوى التأمل (٢,٥٩٧) ، ولمستوى التأمل الناقد (٣,٦٧٩) ، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

وتعود هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى أن مستوى العمل الاعتيادي يتحدد تبعاً لطبيعة الأدوار والمسؤوليات الاجتماعية التي يمارسها الطلبة الذكور، والتي تختلف عما هي لدى الإناث، كما أن أنماط الأنشطة الروتينية التي يمارسها الطلبة الذكور غالباً ما تكتسب من قبل مجموعة الأقران التي تشكل بيئة غنية لهذه الأنشطة، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة التي تتسم بمرحلة التحول نحو بناء هوية الذات، الأمر الذي يعزز من السلوك الاندفاعي لدى أفراد هذه الفئة، وبخاصة مع توافر ثقافة أسرية تعزز من هذا التوجه.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في سائر مستويات التفكير التأملي، فتقود هذه النتيجة إلى خصائص هذه المستويات التي تتحدد بعوامل أهمها: طبيعة الأنشطة أو المهمات التعلمية التي يمارسها الطلبة في المواقف الصفية، بالإضافة إلى عوامل متعلقة بالمعلمين من حيث ممارساتهم التدريسية، وبنية التعلم (.Koszalka et al 2001 ,) ، فخبرات التعلم تكاد تكون متشابهة لدى كل من الجنسين بسبب تماثل المقررات التعليمية التي تدرس للجميع، وهذا ما ينسحب على السلوك التدريسي للمعلمين والذي غالباً ما يكون موجهاً نحو المحتوى التعليمي، كما أن البيئات الصفية في مدارس الذكور والإناث تكاد تكون متشابهة، لأنها محكومة بأنظمة وقواعد وآليات محددة، ومحاصرة بثقافة تربوية واجتماعية واحدة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Phan, 2008) ، ودراسة الشكعة (٢٠٠٧)، ودراسة بركات (٢٠٠٥) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغير الجنس.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستويات التفكير التأملي كلها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية، وعل كل مستوى من مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، إذ بلغت قيمة (ف) للمقياس كله (٢١,٤٥٧) ، ولمستوى الفهم (٢٥,٤٢٩) ، ولمستوى التأمل (٢٦,١٤٦) ، ولمستوى التأمل الناقد (٤,٤٠٩) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، في حين لم تكن الفروق دالة على مستوى العمل الاعتيادي، إذ بلغت قيمة (ف) (٠,٧٥٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق أستخدِم اختبار توكي Tuky Test للمقارنات البعدية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في مستويات التفكير التأملي تبعاً لمتغير فاعلية الذات الرياضية

مستويات التفكير التأملي	مستويات فاعلية الذات الرياضية	المتوسطات الحسابية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
الفهم	منخفضة	٣,٧٢		– ٠,٢٤٤٣*	– ٠,٧٠٦٠*
	متوسطة	٣,٩٦			– ٠,٤٦١٧*
	مرتفعة	٤,٤٢			
التأمل	منخفضة	٣,٥٠		– ٠,٢٩٠١*	– ٠,٧٦٢٢*
	متوسطة	٣,٧٩			– ٠,٤٧٢٠*
	مرتفعة	٤,٢٧			
التأمل الناقد	منخفضة	٣,١٧			– ٠,٣٣٦٦*
	متوسطة	٣,٤٠			
	مرتفعة	٣,٥٠			
المقياس ككل	منخفضة	٣,٢٧		– ٠,٢٢٣٩*	– ٠,٤٧١١*
	متوسطة	٣,٤٩			– ٠,٢٤٧١*
	مرتفعة	٣,٧٤			

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

يتبين من الجدول السابق (٦):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس كله وعلى كل مستوى من مستويات الفهم والتأمل بين فئة الفاعلية المنخفضة والمتوسطة لصالح المتوسطة، وبين فئة الفاعلية المنخفضة والمرتفعة لصالح المرتفعة، وبين فئة الفاعلية المتوسطة والمرتفعة لصالح المرتفعة، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التامل الناقد بين فئة الفاعلية المنخفضة والمرتفعة لصالح المرتفعة، وهذا يعني أن الفروق في مستويات التفكير التأملي تعود لصالح ذوي فئات فاعلية الذات الرياضية المرتفعة.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي فاعلية الذات المرتفعة يتجهون نحو بذل المزيد من الجهد والمثابرة نحو تنفيذ المهمات المكلفين بأدائها، وبقدر كبير من الاهتمام والجدية (Stevens et, al. , 2004) ، وهذا يولد لديهم درجة مرتفعة من الاندماج الذهني في أنشطة التعلم، بما يمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وبما أنهم أكثر ثقة بقدراتهم وكفاياتهم، فإنهم يجربون ويستخدمون استراتيجيات تعلمية متعددة، ويمتلكون منظومة معرفية وقيمية تساعدهم على رؤية الموقف التعليمي بأبعاده المختلفة، الأمر الذي يعزز من مهارات التأمل لديهم، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تأثير فاعلية الذات على أساليب معالجة المتعلمين المعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فان (Phan, 2007) التي أظهرت وجود تأثيرات إيجابية مباشرة لفاعلية الذات على مستويات الفهم والتأمل، وسلبية على مستوى العمل الاعتيادي.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستويات التفكير التأملي كلها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين كل من متغيريْ الجنس وفاعلية الذات الرياضية، وعل مستوى التامل الناقد، إذ بلغت قيمة (ف) للمقياس كله (٣,٦٤٥) ، ولمستوى التامل الناقد (٣,٧٠٦) ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٤) ، يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور ذوي فاعلية الذات الرياضية المرتفعة، في حين لم تكن الفروق دالة على بقية المستويات، إذ بلغت قيمة (ف) لمستوى العمل الاعتيادي (١,٥٤٩) ، ولمستوى الفهم (٠,٦١٧) ، ولمستوى التامل (٢,٣٤٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، مما يشير إلى

أن الطلبة الذكور من ذوي فاعلية الذات الرياضية المرتفعة يتجهون نحو تبني ممارسات تأملية ناقدة في أنشطتهم التأملية، كما تدلل هذه النتيجة على أن فاعلية الذات الرياضية المرتفعة، تعزز من مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة الذكور أكثر مما هي عليه لدى الإناث، وربما تستند هذه الشواهد إلى ما ورد سابقاً من نتائج.

التوصيات:

في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة إتاحة الفرص المناسبة للطلبة لممارسة التفكير التأملي، من خلال تزويد الطلبة بخبرات تعلمية ترتبط بواقعهم، ومنحهم الوقت الكافي للتأمل فيها، إضافة إلى توفير بيئات تعلم صفية تساعد على تحقيق هذه الغايات.

٢. تدريب المعلمين على آليات تطوير مهارات التفكير التأملي لدى طلبتهم، من خلال برامج أو أنشطة مناسبة.

٣. على المعلمين توظيف استراتيجيات متنوعة لتعزيز مدركات المتعلمين نحو قدراتهم الرياضية.

٤. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات بهدف تقصي علاقة مستويات التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مرتبطة بالطالب مثل: استراتيجيات التعلم، والقلق الدراسي، وأنماط أخرى من التفكير، إضافة إلى متغيرات مرتبطة بالمعلم مثل ممارساته التدريسية، وفي مراحل دراسية متعددة.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. بركات، زياد. (٢٠٠٥) . العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٤) ، جامعة البحرين، ٩٧ – ١٢٦.

٢. بيدس، هالة. (٢٠٠٤) . درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذه القرار الإداري، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

٣. سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣) . تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

٤. الشكعة، علي. (٢٠٠٧) . مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، ٢١ (٤) ، ١١٤٥– ١١٦٢.

٥. قطامي، نايفة. (٢٠٠١) . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

٦. المزروع، ليلى. (٢٠٠٧) . فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٤) ، جامعة البحرين، ٦٧ – ٩٦.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Bandura,A. (2000) . Cultivate self- efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.) , Handbook of principles of organization behavior. Oxford , UK: Blackwell.*
2. *Bandura,A. (1993) . Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist , 28 (2) , 117 – 148.*
3. *Bandura,A. (1983) . Self- efficacy determinants of anticipated fear and calamities. Journal of Personality and Social Psychology , 45 (2) , 464-469.*
4. *Bong , M. & Skaalvik , E. (2003) . Academic self- concept and self-efficacy: How different are the really. Educational Psychology Review , 15 (1) , 1 – 40.*
5. *Dorman ,J. & Adams ,j. (2004) . Association between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. Westminster Studies in Education , 27 (1) , 69 – 85.*
6. *Hall ,M. & Ponton , M. (2002) . A comparative analysis of mathematics self-efficacy developmental and non- developmental freshman mathematics students.*

   Http://maa.mc.edu/proceedingsspring2002/michael.hall.michael. ponton
7. *Kember, D. , Leung, D. , Jones, A. , Loke, A. , Mckay, J. , Sinclair, K. , Tse, H. , Webb, C. , Wong, F. , Wong, M. & Yeung, E. (2000) . Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education , 25 (4) , 381 – 395.*
8. *Keogh ,M. (2005) . Factors influencing pre- service teachers' level of reflective thinking. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University.*

9. *Kim ,Y. (2005) . Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University.*
10. *Kish ,C. & Sheehan ,J. (1997) . Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. High School Journal , 80 (4) , 139 - 147.*
11. *Koszalka ,T. , Song ,H. & Grabowski ,B. (2001) . Learners' perceptions of design factors found in problem- based learning (PBL) that support reflective thinking. ERIC, ED 470092.*
12. *Lee ,H. (2005) . Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinkng. Teaching and Teacher Education , 21 , 699 – 715.*
13. *Leung ,D. & Kember ,D. (2003) . The relationship between approaches to learning and reflective upon practice. Educational Psychology , 23 (1) , 61 – 71.*
14. *Lie ,L. (2006) . Sudents' reflective development in a PBL environment. http://www.myrp.sg/ced/research/papers/tlhe2006/Students__Reflective_ Development__Lim_LA_. pdf*
15. *Mahardale , J. , Neville , R. , Jais , N. &Chan , C. (2007) . Reflective thinking in a problem based English programme: A study on the development of thinking in elementary students. http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf*
16. *Norton ,J. (1997) . Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. Education , 117 (3) , 401 – 410.*
17. *Norton ,J. (1994) . The effect of thime , Teaching certificating type , and field placement on reflective thinking in preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education , Atlanta , GA ,February 12 – 16.*
18. *Pajares ,F. & Miller ,D. (1994) . Role of self- efficacy and self- concept beliefs in mathematics problem solving: A Path analysis. Journal of Educational Psychology , 86 (2) , 193 – 203.*

19. *Phan ,H. (2008) . Achievement goals , the classroom environment , and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychlogy. ISSN , 6 (3) , 571 – 602.*
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/english/Art_16_269.pdf
20. *Phan ,H. (2007) . An examination of reflective thinking , learning approaches, and self- efficacy beliefs at the university of the South Pacific: A path analysis approach. Educational Psychology , 27 (6) , 789 – 806.*
21. *Rodgers ,G. (2002) . Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teacher College Record , 104 (4) , 842 – 866.*
22. *Samuels ,M. & Betts ,J. (2007) . Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self- assessment to deepen reflection. Reflective Practice , 8 (2) , 269 – 283.*
23. *Schneider ,D. (2006) . Reflection.*
http://edutechwiki.unige.ch/en/Reflection
24. *Sewell , A. & StGeorge , A. (2000) . Developing efficacy beliefs in the classroom. Journal of Educational Enquiry , 1 (2) , 58 – 71.*
25. *Sharp ,K. (2003) . Teacher Reflection: A perspective from the trenches. Theory into Practice , 42 (3) , 243 – 247.*
26. *Stevens , T. , Olivarez , A. , Lan , W. & Tallent- Runnels , M. (2004) . Role of mathematics self- efficacy and motivation in mathematics Performance across ethnicity. The Journal of Educational Research , 97 (4) , 208 - 221*
27. *Tan ,K. & Goh, N. (2008) . Assessing students' reflective responses to chemistry- related learning tasks. Paper presented at the IAEA2008 annual conference "Re- interpreting assessment: Society , measurement and meaning" , University of Cambridge , Cambridge , United Kingdom.*
28. *Wenzlaff ,T. (1994) . Training the student to be a refflective practitioner. Education , 115 (2) , 278 – 287.*

الملحق (١)

مقياس مستويات التفكير التأملي

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١.	أقوم بتنفيذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به.					
٢.	يتطلب مني هذا الفصل استيعاب المفاهيم التي يطرحها المعلم.					
٣.	أناقش أحياناً الآخرين في طرق تفكيرهم وأحاول التفكير بطريقة أفضل.					
٤.	نتيجة لما تعلمته في هذا الفصل، فقد غيرت الطريقة التي انظر بها تجاه نفسي.					
٥.	في هذا الفصل، أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به.					
٦.	يتطلب النجاح في هذا الفصل فهم محتوى المواد التي أتعلمها.					
٧.	أحب أن أفكر كثيراً فيما أقوم به، وأبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل.					
٨.	غير هذا الفصل أفكاراً كنت متمسكاً بها سابقاً.					
٩.	طالما أستطيع تذكر مادة الامتحان، فلا داع للتفكير كثيراً.					
١٠.	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها.					
١١.	أتأمل غالباً في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله.					
١٢	نتيجة لهذا الفصل، فقد غيرت الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي.					

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١٣.	متابعتي لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير كثيراً في مادته.					
١٤.	أفكر بشكل مستمر في المواد التي أتعلمها.					
١٥.	أعيد النظر غالباً في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة.					
١٦.	خلال هذا الفصل، اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقاً أنها صحيحة.					

الملحق (٢)

مقياس فاعلية الذات الرياضية

رقم العبارة	العبارة	واثق بدرجة كبيرة جداً	واثق بدرجة كبيرة	واثق بدرجة متوسطة	واثق بدرجة قليلة	واثق بدرجة قليلة جداً
١.	أنا متأكد من قدرتي على إتقان المهارات التي تعلمتها في الرياضيات هذا العام.					
٢.	إذا حاولت، فإنني أستطيع تنفيذ الأنشطة حتى الصعبة منها في حصص الرياضيات.					
٣.	إذا كان لدي الوقت الكافي، فإنني أستطيع جيداً تنفيذ الأعمال الصفية في الرياضيات.					
٤.	إذا استمريت في العمل، فإنني أستطيع تنفيذ الأنشطة الصفية في حصص الرياضيات.					
٥.	حتى لو كانت الرياضيات صعبة، فإنني قادر على تعلمها.					
٦.	أنا متأكد من قدرتي على معرفة طريقة تنفيذ معظم الأنشطة الصفية في حصص الرياضيات					
٧.	بالرغم من كل محاولاتي المتواصلة، يبقى هناك بعض ما لا أستطيع فهمه في الرياضيات					

البحث العلمي
خطته وأصالته ونتائجه

أ.د. حسين مطاوع الترتوري *

* عميد كلِّية الشريعة، جامعة الخليل، فلسطين.

ملخص:

البحث العلمي: دراسة تتسم بالدقة لموضوع وفق مناهج معتبرة، غايتها تحقيق أهداف حددها الباحث. يبين هذا البحث العناصر الأساسية التي يجب أن تشتمل عليها خطة البحث المُقَدَّمة من الباحث قبل شروعه في بحثه، وهي: عنوان البحث، وموضوعه، وحدوده، وأهدافه وأسئلته، وأهميته، وأسباب اختياره، وأدواته، ومصطلحاته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وإجراءاته (خطواته).

ويبين البحث العناصر الأساسية التي يجب أن تُضاف لخطة البحث بعد إتمامه، وهي: الإهداء، والشكر والتقدير، والعقبات التي واجهت الباحث، وملخص البحث. وتضمن البحث التعريف بالأصالة والإبداع في البحث، وبيان مجالات الإبداع في الدراسات الفقهية في هذا العصر. ويظهر البحث أنَّ مناقشة الباحث مخالفيه بأسلوب علمي من أساسيات البحث العلمي. وأظهر البحث أنَّ ثمرة البحث نتائجه، وهي: الحقائق أو المعارف التي توصَّل الباحث إليها، بعد عرض الآراء والأدلة، ومناقشتها، ودراستها بموضوعية.

Abstract:

Scientific research is a precise investigation of the research questions, defined by the researcher, following concrete methodologies. Itaims to achieve certain objectives defined by the researcher. This study presents and discusses the ideal structure of a scientific research proposal consisting of several items. These items are the title, field, scope, objectives, questions, importance, motivating reasons, tools, materials, terminologies, previous studies, and methodologies of the study.

The paper also presents the additional items to be added to the research proposal once the previous items are achieved, including the dedication, acknowledgment, limitations, and abstract. In addition, this study provides the readers with discussion about the research originality and new findings in the field of Jurisprudence studies. Moreover, this paper emphasizes the importance of discussing others' counterpart opinions in a scientific manner and base. Finally, the study points out that the achieved results and findings are very vital in terms of research value.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه إلى يوم الدين، وبعد:

فإن أهم أغراض البحث العلمي تحقيق نتائجه التي تُسهم في تقدم العلوم والأمم. وحتى يحقق البحث نتائجه لا بد من اتصافه بالأصالة والإبداع، ولا يكون البحث أصيلا إلا إذا تمت مناقشة المخالف بأسلوب علمي، ولا بد أن يُعِدَّ الباحث – إن كان دارسا في برنامج دراسات عليا– خطته إعدادا وافيا كي تحظى بالموافقة عليها.

وقد وجدت من خلال تجربتي في الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه ومناقشتها، قصوراً عند بعض الباحثين في فهمهم لما تتضمنه خطة البحث، ولنتائج البحث وتوصياته، وبعداً عن مناقشة مخالفيهم بأسلوب علمي. فكانت فكرة كتابة هذا البحث «البحث العلمي خطته وأصالته ونتائجه» .

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق التطلعات التالية:

١. بيان العناصر الأساسية التي يجب أن تشمل عليها خطة البحث المُقَدَّمة من الباحث قبل شروعه في البحث.

٢. بيان العناصر الأساسية التي يجب أن تُضاف لخطة البحث بعد إتمامه.

٣. التعريف بالأصالة والإبداع في البحث، وبيان مجالات الإبداع في الدراسات الفقهية في هذا العصر.

٤. بيان أنَّ مناقشة الباحث مخالفيه بأسلوب علمي من أساسيات البحث العلمي.

٥. بيان معنى نتائج البحث وتوصياته.

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث من خلال النقاط التالية:

١. تحقيق أهدافه المذكورة.

٢. يلقي الضوء على العناصر الأساسية لخطة البحث، فيعين الباحثين على إعداد خطط أبحاثهم.

٣. يحقق للدارسين في برامج الدراسات العليا الموافقة على أبحاثهم من قِبَل اللجان العلمية المختصة؛ لاستكمال خططهم عناصرها الأساسية.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف هذا البحث على الوجه الأكمل، اتبعت المنهج الوصفي، مستفيدا من المنهجين الاستنباطي، والاستقرائي، كما هو حال جُل أبحاث الدراسات الشرعية والإنسانية.

حدود البحث:

سيقتصر الحديث على ما يخدم الدراسات الشرعية عموما، والفقهية خصوصا.

مصطلحات البحث:

البحث: دراسة دقيقة لموضوع وفق مناهج معتبرة لتحقيق أهداف محدد.

البحث العلمي: دراسة تتسم بالدقة لموضوع، وفق مناهج معتبرة، غايتها تحقيق أهداف حددها الباحث.

خطة البحث: الإطار العام للبحث، وعناصره الرئيسة. وليس المراد بخطة البحث خصوص محتوى البحث من أبواب وفصول ومباحث، وإن كانت جزءاً مهماً من الخطة، فخطة البحث: هيكله وعناصره الرئيسة.

أصالة البحث: استقصاء مادته العلمية من مصادرها، وبناؤها على أسس صحيحة قوية، وقواعد سليمة، ومناقشة المخالف بأسلوب علمي. فإن تميَّز واشتمل على إضافة علمية جديدة، كان إبداعا.

نتيجة البحث: ثمرته، وهي الحقائق أو المعارف التي توصَّل الباحث إليها، بعد عرض الآراء والأدلة، ومناقشتها، ودراستها بموضوعية.

محتوى البحث:

قسمت هذا البحث إلى مقدمة، وخمسة مباحث.

المقدمة: تضمنت عنوان البحث، وأهدافه، وأهميته، ومنهج البحث، وحدوده، ومصطلحاته، ومحتواه.

- **المبحث الأول: خطة البحث ومحتواه.**
- **المبحث الثاني: ما يضاف (لخطة البحث) بعد إتمامه.**
- **المبحث الثالث: الأصالة والإبداع في البحث.**
- **المبحث الرابع: مناقشة المخالف بأسلوب علمي.**
- **المبحث الخامس: نتائج البحث وتوصياته.**

المبحث الأول: خطة البحث ومحتواه:

وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: خطة البحث.
- المطلب الثاني: العناصر الأساسية التي تشتمل عليها خطة البحث.

المطلب الأول: خطة البحث:

الخُطَّة: جمع خطط ومعناها: الكتابة باليد، ومنه قول **الله** عز وجل: ﴿وما كنت تتلوا من قبله من كتاب ولا تخطه بيمينك إذاً لارتاب المبطلون﴾ [1] ومنه كتاب مخطوط: أي مكتوب بخط اليد، يُقال: خط الرجلُ الكتابَ بيده خطاً، أي كتبه. والخِطة: المكان المختط لعمارة، والجمع خِطَط.

والبحث لغة: طلب الشيء والسؤال عنه[٢]، أو الاستقصاء، يقال بحث عن الأمر: استقصى.

والبحث في الاصطلاح: دراسة دقيقة لموضوع وفق مناهج معتبرة لتحقيق أهداف محددة.

وهذا التعريف يصدق على حقيقة البحث العلمي، فهو دراسة تتسم بالدقة لموضوع، وفق مناهج البحث العلمي، الغاية منه تحقيق أهداف حددها الباحث ووضعها نصب عينيه.

ولمَّا كان البحث وسيلة لتحقيق أهداف معينة، عرَّفه بعض الباحثين بأنه: (وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة)[٣]. وعرفه أيضا بأنه: (استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن توصيلها والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي)[٤]. وكما يلاحظ فإن هذين التعريفين لم يشيرا إلى المنهج الوصفي، واقتصر الأول على الإشارة للمنهج الاستقرائي والثاني على الإشارة للمنهجين الاستقرائي والاستنباطي. فهذان التعريفان، وأمثالهما على وضوحها إلا أنها غير جامعة لأفراد المعرف؛ لعدم ذكرها المنهج الوصفي، وهو المنهج الغالب في الدراسات الشرعية والإنسانية والتربوية.

ومعنى خطة البحث: الإطار العام للبحث، وعناصره الرئيسة. وليس المراد بخطة البحث الاقتصار على محتوى البحث من أبواب وفصول ومباحث، وإن كان محتوى البحث جزءاً مهماً من الخطة، وإنما خطة البحث: هيكل البحث وعناصره الرئيسة[٥].

المطلب الثاني: العناصر الأساسية التي تشتمل عليها خطة البحث:

تشتمل خطة البحث العناصر الرئيسة التالية:

- أولا: عنوان البحث.
- ثانيا: موضوع البحث (مشكلة البحث) وحدوده.
- ثالثا: أهداف البحث وأسئلته.

- رابعا: أهمية البحث وأسباب اختياره.
- خامسا: أدوات البحث ومصطلحاته.
- سادسا: الدراسات السابقة.
- سابعا: منهج البحث وإجراءاته (خطواته).

وفيما يأتي تعريف بكل واحد من هذه العناصر:

أولا: عنوان البحث:

عنوان البحث: هو الكلام الذي يُكتب على واجهته يدل على مضمونه ويُظهر محتواه، فهو كالعلامة التي تميز البحث عن غيره، قال الفيومي: (وَعُنْوَانُ كُلِّ شَيْءٍ مَا يُسْتَدَلُّ بِهِ عَلَيْهِ وَيُظْهِرُهُ)[٦].

والباحث الناجح هو الذي يُحسن صياغة العنوان، وقديماً قالوا: (الكاتب من أجاد المطلع والمقطع)[٧]. ولما كان العنوان هو الدال على مضمون ما تحته فيجب أن يُصاغ بشكل جيد، سواء أكان عنوان البحث الرئيس أو عنوان الأبواب أو الفصول أو المباحث، **وأن تراعى عند صياغته النقاط التالية:**

أ. أن يصاغ بأسلوب علمي، بعيداً عن السجع والألفاظ المثيرة التي تستعمل غالباً في الصحافة.

ب. أن يكون دقيقا مفصحا عن محتواه من أبواب وفصول ومباحث.

ت. أن يكون عنوان الفصل أو المبحث مُبيناً، بحيث لا يتوقف فهمه على العنوان الذي قبله.

ث. أن يكون بعبارة موجزة ما أمكن. من غير اختصار مُخلٍّ؛ لأن حذف كلمة واحدة من العنوان –أحيانا– يُغيِّرُ معناه، مثاله ما جاء في (غمز عيون البصائر لأحمد الحموي): (إِذَا صَارَ الشَّافِعِيُّ حَنَفِيًّا ثُمَّ عَادَ إِلَى مَذْهَبِهِ...)[٨]، وقد سقطت كلمة «إذا» من القرص المدمج «CD-ROM» ، المسمى «جامع الفقه الإسلامي»، فجاء العنوان «صَارَ الشَّافِعِيُّ حَنَفِيًّا ثُمَّ عَادَ إِلَى مَذْهَبِهِ». ولاحظ كيف تغيرت دلالة

العنوان بحيث يُفهم منه الإخبار بأن الشافعي انتقل إلى المذهب الحنفي، ثم عاد إلى مذهبه.

ج. أن لا يكون واسعاً بحيث يوهم ما ليس من عناصره فيه. وإذا تعذر ضبطه بعبارات دقيقة وبقي واسعاً، فإنه يمكن ضبطه بحدود الدراسة.

ح. أن لا يكون متضمناً حكماً أو نتيجة متوقعة. ويستثنى من ذلك العناوين التي تكون محل اتفاق، أو عناوين الأمور المعلومة من الدين بالضرورة. فلا بأس أن يكون عنوان بحث أو باب أو فصل أو مبحث: وحدانية **الله** عز وجل ، أو وجوب الصلاة، أو تحريم الزنا، أو مضار الربا الاجتماعية والاقتصادية، أو حسن الصدق وقبح الكذب.

خ. أن تتحد ألفاظ العنوان في كلِّ مكان يَرِدُ ذِكره في البحث.

وأضرب مثالاً لاعتناء علمائنا باختيار أسماء(عناوين) كتبهم، وهو حُسْنُ اختيار البخاري لاسم (عنوان) كتابه[٩]، فاسم الكتاب الذي ألفه البخاري، المشهور بين الناس «صحيح البخاري»، هو: «الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول **الله** صلى **الله** عليه وسلم وسننه وأيامه»[١٠].

وقد أغنى العنوان الذي اختاره البخاري لكتابه عن الكلام المهم الذي يُثبته المؤلفون في مقدمة كتبهم، خاصة إذا علمنا خلو صحيح البخاري من مقدمة تُبينُ منهجه. فنجد في هذا العنوان الإفصاح عن الأسس العظمى التي بنى عليها البخاري صحيحه، وبيانه[١١]:

أ. قوله «الجامع»، بيان لشمول الكتاب لأبواب العلم، وأنه غير مقتصر لأحاديث الأحكام ككتب «السنن».

ب. و «المسند»، هو مرفوع صحابي بسند ظاهر الاتصال، ولهذا اللفظ فوائد كثيرة منها: أن ما ذكره البخاري في كتابه من تعليقات لا تُعَدُّ من صحيحه؛ لأنه سماه «المسند»، ويترتب على هذا أن البخاري أول من صنَّف في الصحيح المجرد، وأن رجال تعاليق البخاري لا يلزم أن يكونوا على شرط رجال الصحيح المسند في كتابه.

ت. «الصحيح» ، بيان اشتراط البخاري الصحة في الأحاديث التي جمعها في كتابه.

ث. «المختصر» ، بيان بأن البخاري لم يجمع في كتابه كل كل الأحاديث الصحيحة، وأنه لم يجمع فيه كل ما صح عنده من أحاديث.

ثانيا: موضوع البحث (مشكلة البحث) وحدوده:

اختيار البحث وتحديد موضوعه، أو صياغة مشكلته من خلال أسئلة واضحة محددة، وبيان أهدافه، أول الخطوات وأهمها.

وموضوع البحث، أو تحديد مشكلته هي المفتاح الحقيقي له؛ لأَنَّ تحديد الموضوع يقود الباحث إلى أمرين مهمين في بحثه[١٢]:

- الأول: تحديد منهج الدراسة واتجاهها.
- الثاني: تكثيف الجهود والدراسات المعمقة فيه.

ويجب أن يتصف الباحث بالأناة في اختيار بحثه، وكتابته. فالعجلة في البحث العلمي لا تأتي بخير، سواء في اختيار الموضوع، أو أثناء كتابته. فعلى الطالب أن يكون منتبهاً مصغياً لما يسمع أولا، لذا قيل: (أَوَّلُ الْعِلْمِ الصَّمْتُ ثُمَّ الِاسْتِمَاعُ ثُمَّ الْحِفْظُ ثُمَّ الْعَمَلُ ثُمَّ النَّشْرُ)[١٣].

ويحتاج الباحث إلى إثبات «حدود البحث»، إذا كان العنوان الذي يصلح للإفصاح عن محتوى البحث طويلاً، عندها يمكن أن يُختصر ويُستغنى عن بعض كلماته، وتوضع هذه الكلمات قيوداً في «حدود البحث». سواء أكانت هذه القيود موضوعية، أو مكانية، أو زمانية.

ثالثا: أهداف البحث وأسئلته:

أهداف البحث: طموحات غير موجودة، تنبع من الفلسفة، يسعى الباحث إلى تحقيقها، من خلال وسائل معينة[١٤].

وأما الفلسفة فهي: مبادئ وقواعد ومعتقدات عامة مقررة توجه العمل أو النشاط.

وأما الوسائل: فهي الإجراءات والخطوات المتبعة لتنفيذ الأهداف.

فأهداف أي نشاط إنساني تتوسط بين فلسفته، وبين وسائل تنفيذه.

فالأصل أن يتم الاتفاق على تحديد الفلسفة لأي عمل، ثم توضع أهدافٌ معينة لتحقيق تلك الفلسفة، ثم توضع الوسائل على اختلاف أنواعها لتحقيق تلك الأهداف في ضوء الفلسفة المقررة.

فكل باحث يهدف من بحثه تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف التالية:

١. اكتشاف شيء جديد أو فكرة جديدة، لم يُسبق إليها.

٢. إثبات صحة بعض المعتقدات أو الأفكار.

٣. إبطال بعض النظريات، أو الآراء.

٤. تصحيح بعض المفاهيم والأفكار.

٥. إضافة بعض المعارف التي تؤدي إلى تقدم المعرفة.

٦. شرح بعض القضايا الصعبة، أو الغامضة، وتحليلها.

٧. تنظيم بعض المسائل الشائكة، وتبويبها، بحيث يسهل الاستفادة منها.

٨. حلُّ مشكلات يعاني منها الناس.

٩. اختصار بعض الكتابات، التي يمنع إسهاب مؤلفيها من استفادة كثير من الناس منها، مع عدم الإخلال في ذلك.

وقد حدد مصطفى بن عبد الله –الشهير بحاجي خليفة– الأهداف التي يجب أن تراعى في التأليف فقال: (التأليف على سبعة أقسام لا يؤلف عالم عاقل إلا فيها وهي: إما شيء لم يسبق إليه فيخترعه، أو شيء ناقص يتممه، أو شيء مغلق يشرحه، أو شيء طويل يختصره دون أن يخل بشيء من معانيه، أو شيء متفرق يجمعه، أو شيء مختلط يرتبه، أو شيء أخطأ فيه مصنفه فيصلحه) (١٥).

والباحث الناجح هو الذي يتقيد بتحقيق أهداف بحثه من غير زيادة ولا نقص بلغة واضحة سليمة قال حاجي خليفة: (وشرط في التأليف: إتمام الغرض الذي وضع الكتاب لأجله من غير زيادة ولا نقص، وهجر اللفظ الغريب، ... وزاد المتأخرون اشتراط: حسن الترتيب، ووجازة اللفظ، ووضوح الدلالة، وينبغي أن يكون مسوقا على حسب إدراك أهل الزمان وبمقتضى ما تدعوهم إليه الحاجة) (١٦).

وتُصاغ أهداف البحث بأسلوب تقريري، بخلاف أسئلته فإنها تُصاغ بأسلوب استفهامي.

رابعا: أهمية البحث وأسباب اختياره

تأتي أهمية البحث العلمي بقدر ما يقدم للإنسانية من فوائد جديدة؛ تعينهم على طاعة ربهم، وتسهم في الإجابة عن أسئلتهم، أو تحقق في حياتهم تقدماً، أو تحل إشكالاً، أو تزيد أحد جوانب المعرفة.

وتزداد أهمية البحث العلمي إذا كان يعالج موضوعاً مهماً في حياة الناس، هم بحاجة للسؤال عنه. فيدرس الباحث الموضوع بعد أن يحدد مشكلته (موضوعه) ليصل إلى نتائج منطقية تقدم فائدة للبشرية عموما أو لشريحة منها.

وتظهر أهمية البحث العلمي في أنه يقدم للناس خلاصة جهد متواصل وجاد من ذوي الاختصاص والخبرة، مما يساعد على تقدم المجتمعات الإنسانية في جوانبها المختلفة. وتقديم معلومات صحيحة مبنية على أسس علمية تساعدهم في نشر الفكر الصحيح بين الناس، وتسهم في تطوير المجتمع وتقدمه.

والأصل أن يذكر الباحث الأسباب الحقيقية التي دعته لاختيار موضوع بحثه بموضوعية وصدق وأمانة، بعبارات واضحة، بعيداً عن المبالغة. ويشير عند أسباب اختيار الموضوع إلى أهميته وأهدافه. فيقول: ومن الأسباب التي دعتني للكتابة في هذا البحث أهميته التي سبق ذكرها، وتحقيق الأهداف التي سبق ذكرها أيضاً.

والباحث الموفق يبين أهمية بحثه الأسباب التي دعته لاختياره من خلال نقاط منطقية وموضوعية. ويتجنبُ ذِكْرَ النقاط الضعيفة؛ لأنها تضعف النقاط القوية التي تُذكر معها.

خامسا: أدوات البحث ومصطلحاته

أداة البحث: هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث مادته العلمية. وقد عبَّر بعض الباحثين عن المادة العلمية بالبيانات، فعرف أداة البحث بأنها: الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته[١٧].

والأداة الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الشرعية هي نظرية مكتبية.

وأدوات البحث العلمي التي تُستخدم في الأبحاث هي:

١. النظرية المكتبية: وتشمل في أبحاث العلوم الشرعية على: القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وبقية مصادر التشريع، والكتابات العلمية في كل التخصصات الشرعية من عقيدة ومذاهب فكرية وملل ونحل، وتفسير وأصوله، وحديث ومصطلحه، وفقه وأصوله.

٢. الوثائق.

٣. الإحصاء.

٤. الملاحظة بأنواعها.

٥. المقابلات.

٦. الاستبانات.

وعلى كل باحث أن يختار من هذه الأدوات ما يناسب بحثه ليتمكن من تجميع بياناته[١٨].

ويحتاج الباحث إلى إثبات عنوان «مصطلحات البحث» إذا تضمن عنوان بحثه بعض الكلمات أو المصطلحات التي يمكن أن تخفى أو تشتبه على القارئ.

سادسا: الدراسات السابقة

يَغفُل بعض الباحثين ذكر الدراسات السابقة. والأصل أن لا يخلو بحث علمي جاد من عنوان (الدراسات السابقة)، يَذكر الباحث تحته الأبحاث والرسائل والدراسات الجادة التي كُتبت في الموضوع الذي قرر دراسته. ويبين الإضافات، أو التعديلات التي يتوقع أن يتضمنها بحثه ويمتاز بها على من سبقه. ويبين سبب تكرار البحث في الموضوع مرة ثانية، كظهور معطيات جديدة، أو أن النتائج التي توصل إليها مَنْ قَبله غير صحيحة.

وتأتي أهمية ذكر الدراسات السابقة في النقاط التالية:

١. تقود الباحث إلى الأصالة والإبداع المطلوبين في الرسائل الجامعية.

٢. توقف الباحث على ما توصل إليه الباحثون قبله، فيستفيد من جهد من سبقوه.

٣. تجعل الباحث يبدأ من حيث انتهى غيره، فيتجنب التكرار ويختصر الوقت والجهد.

٤. تعطي المسوغات المقنعة للِّجان العلمية التي يُقَدَّمُ لها البحث للموافقة عليه.

فإذا ظهر للباحث أن من سبقه قصَّر في جمع المعلومات، أو أخطأ في فهم بعضها، أو بنى بعض نتائجه على مقدمات غير صحيحة، فإن هذا من أقوى المسوِّغات لأن تعاد الكتابة في الموضوع الذي سبق أن كُتب فيه.

وقد لا يكون عند من سبق أخطاء أو قصور، ولكن الباحث يهدف إلى تنظيم المادة العلمية وعرضها في صورة نظرية، أو بشكل متكامل يتيح فائدة أكبر، وهذا غرض معتبر من أغراض التأليف. وقد حدد حاجي خليفة الأهداف التي يجب أن تراعى في التأليف إذا كان المؤلف قد سُبق في التأليف فيما يكتب فقال: (وينبغي لكل مؤلف كتاب في فن قد سُبق إليه أن لا يخلو كتابه من خمس فوائد: استنباط شيء كان معضلاً، أو جمعه إن كان مفرقاً، أو شرحه إن كان غامضاً، أو حسن نظم وتأليف، وإسقاط حشو وتطويل)[١٩].

وإذا كان ذِكرُ الدراسات السابقة مهماً، فالأهم أن لا يقلل الباحث من شأن الأبحاث التي سُبق إليها، وأن يعرضها بأمانة. فالهدف من عرض الباحث دراسة من سبقه إفادته منها، وبيان الحاجة لمزيد من الدراسات في الموضوع، فيكون هذا العرض مسوغا للكتابة فيه مرة ثانية.

سابعا: منهج البحث وإجراءاته (خطواته)

المنهج: هو ما يؤدي للكشف عن الحقيقة، أو الوصول إليها، بطرق عقلية منطقية.

ومنهج البحث في العلوم والمعارف: جمع الأفكار المتعلقة بالموضوع، ودراستها وتحليلها، وفق طرق علمية منطقية، وحسن عرض تلك الأفكار وتنظيمها، للكشف عن الحقيقة أو الوصول إليها، أو إثباتها.

بعد أن يحدد الباحث منهج البحث – في الدراسات الشرعية، والإنسانية– بأنه وصفي مع الاستفادة من المنهجين الاستنباطي، والاستقرائي، فإنه يحدد الخطوات والإجراءات التي تساعده على إنجاز بحثه، وفق المنهج الذي حدده. فيقول وسأحقق ما أريد وفق الخطوات والإجراءات التالية:

١. عزو الآيات القرآنية إلى مواضعها في السور القرآنية[٢٠].

٢. تخريج الأحاديث النبوية، من المصادر الحديثية التي خرَّجتها بسندها[٢١]، والحكم عليها إذا كانت مروية في غير الصحيحين، أو أحدهما.

٣. تخريج الآثار من المصادر الحديثية التي خرَّجتها بسندها، والحكم عليها، كتخريجها من: المصنفات، كالمصنف لعبد الرزاق، والمصنف لابن أبي شيبة، والموطآت كموطأ مالك، وموطأ ابن أبي ذئب، ومصادر التفسير بالمأثور، كجامع البيان للطبري، وتفسير القرآن العظيم لابن كثير، وكتب التراجم والرجال، كتاريخ بغداد للخطيب البغدادي، والكامل في الرجال لابن عدي، وبعض كتب الفقه كالمحلى لابن حزم، وبعض كتب أصول الفقه، كالفقيه والمتفقه للخطيب البغدادي، وجامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر.

٤. الرجوع إلى المصادر المعتمدة في كل مذهب من المذاهب.

٥. ذكْرُ أدلة كل مذهب مع بيان وجه الاستدلال بها، ومناقشتها، وترجيح ما يؤيده الدليل، من غير تعصب لأي منها.

٦. الرجوع إلى المصادر الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في موضوع البحث.

٧. الرجوع إلى كتب القانون، وشروحها، لأخذ موقف القانون.

٨. مقارنة الراجح من أقوال الفقهاء مع ما أخذ به واضعو القانون.

٩. الرجوع إلى المعاجم اللغوية وللمصادر المتخصصة في المصطلحات لبيان معاني المصطلحات، والألفاظ الغريبة.

إثبات النتائج والتوصيات التي يُتوصل إليها، ومراعاة الموضوعية والأمانة العلمية.

المبحث الثاني: ما يضاف "لخطة البحث" بعد إتمامه:

وفيه أربعة مطالب[٢٢]:

- المطلب الأول: الإهداء.
- المطلب الثاني: الشكر والتقدير.
- المطلب الثالث: العقبات التي واجهت الباحث.
- المطلب الرابع: ملخص البحث.

المطلب الأول: **الإهداء**:

صفحة الإهداء مخصصة للباحث، وله أن يعبر فيها عن أحاسيسه ومشاعره، وما يدور في نفسه من مشاعر طيبة تجاه أناس لهم عليه حق، أو يحبهم ويقدرهم، فيهديهم بحثه، تعبيراً عن حبهم وتقديرهم، وما لهم عليه من فضل، أو حق.

وأولى الناس بالإهداء الوالدان، والزوج والأبناء، لما رواه أبو هريرة قال: (قَالَ رَجُلٌ يَا رَسُولَ **اللَّهِ** مَنْ أَحَقُّ النَّاسِ بِحُسْنِ الصُّحْبَةِ قَالَ أُمُّكَ ثُمَّ أُمُّكَ ثُمَّ أُمُّكَ ثُمَّ أَبُوكَ ثُمَّ أَدْنَاكَ أَدْنَاكَ[٢٣].

وللباحث أن يهدي بحثه لمن أحب من الناس، كمن كان لهم تأثير عليه في سلوك هذا الطريق، سواء أكان تأثيراً مباشراً، أم غير مباشر.

ويراعى أن تكون ألفاظ الباحث في الإهداء بعيدة عن المبالغات، فنحن أمة وصفها **الله** عز وجل بالوسطية في قوله: ﴿وكذلك جعلناكم أمة وسطا﴾[٢٤]، أي عدولاً.

المطلب الثاني: **الشكر والتقدير**:

صفحة الشكر والتقدير مخصصة لمن أسهم إسهاماً علمياً في الرسالة، وعلى الباحث أن يتجنب الإفراط والتفريط، فلا يبالغ ولا يُقصِّر في هذه الصفحة، – بل وفي كل أموره– ؛ لأنهما مذمومان، وقد أمرنا **الله** بالعدل في القول، فقال **الله** عز وجل: ﴿وإذا قلتم فاعدلوا﴾[٢٥].

من المناسب أن يبدأ الباحث الشكر والتقدير بآيات قرآنية تحث على الشكر والإحسان إلى المحسنين، كقول **الله** عز وجل: ﴿وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم﴾[٢٦]، ويُتْبِعُ ذلك بقول الرسول صلى **الله** عليه وسلم: (مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ **اللَّهَ**)[٢٧].

ويفضل أن يُتْبع الباحثُ الآيةَ والحديثَ المذكورين بحمد **الله** عز وجل، والثناء عليه بأن يسر له إكمال بحثه، ثم يشكرُ الجامعةَ التي احتضنته، ثم يشكرُ أستاذه المشرف على الرسالة بكلمات صادقة، لا إفراط فيها ولا تفريط، ثم يشكر أساتذته الذين درسوه، والمناقِشَين على بَذْلِهما الجهد والوقت لتقييم الرسالة، وإفادته بالتوجيهات التي ترفع قدرها، وتصوِّبُ ما فيها من أخطاء أو تقصير.

ويشكرُ الباحث كل من قدَّم له عوناً علمياً أسهم في إخراج رسالته، كمن دله على مراجع نادرة أو أعاره إياها، وله أنْ يشكر القائمين على المكتبات التي قدم له موظفوها العون، واستفاد من مراجعها. ولا أرى محلاً في صفحة «الشكر والتقدير» لشكر الوالدين أو بعض الأقارب على مساعدتهم للباحث مادياً، أو شكر الطابع على طباعته، أو الأهل والأقارب على تحملهم له في الظروف الصعبة التي مرَّ بها.

المطلب الثالث: العقبات التي واجهت الباحث:

البحث العلمي الجاد لا بد أن تواجهه بعض الصعوبات والعقبات، وليس من المناسب أن يذكر الباحث ما واجهه من صعوبات وعقبات من الطبيعي أن يواجهها الباحثون، ولكن يذكر ما واجهه من صعوبات وعقبات غير متوقعة، أو زائدة عما توقعة. وليس من الأمانة العلمية أن يُضخِّمَ الباحث العقبات التي واجهته قاصداً التنويه بجهده، وصبره.

ويَذكرُ الباحثُ الصعوبات والعقبات التي واجهته في كتابة البحث لسببين:

- الأول: إشعار القارئ بالجهد الذي بذله؛ فإن هذا يكون محل تقدير.
- الثاني: التماس العذر للباحث إذا ظهر بعض قصور في بحثه بسبب العقبات التي واجهته.

المطلب الرابع: ملخصُ البحث:

ملخصاتُ الأبحاث نوعان:

- النوع الأول: ملخصُ البحث الأولي، ويكون قبل كتابته، وهو أشبه بإعطاءِ تصورٍ عام عن الأفكار التي تدور في ذهن الباحث، وعن منهج البحث ومحتواه، ونتائجه المتوقعة - إن أمكن- . والملخص الأولي أشبه بمسودة لملخص البحث النهائي، فهو قابل للتعديل حذفاً وإضافةً حسب ما تقتضيه كتابة البحث، وما يوصل إلى نتائج. وليس هذا الملخص الذي أتحدث عنه هو المطلوب من طالب الماجستير أو الدكتوراه.

وأكثر ما تُطلب الملخصات الأولية ممن يرغب في الاشتراك في مؤتمر علمي، فإن الهيئة العلمية للمؤتمر تحدد موعداً مبكراً لاستلام ملخصات الأبحاث الأولية، لتقرر مدى صلاحية

ما عرضه الباحث من بُنية البحث الأولية للقبول في المؤتمر ؟ وتُطلب الملخصات الأولية أيضاً ممن يرغب في الحصول على إجازةٍ علميةٍ من المؤسسة التي يتبعها، فيقدم ملخصاً لبيان ما سيقوم فيه، والتزاماً منه لإنجازٍ ذلك العملِ في نهاية المدة التي يحددها.

- النوع الثاني: ملخص البحث الذي يكتبه الباحث بعد الانتهاء من إعداد البحث كلياً. وهذا الملخص الذي يعني طالب الماجستير أو الدكتوراه؛ لأنه جزء من الرسالة يُثبته الباحث في أولها. وهذا الملخص هو الذي يُكتب مع الأبحاث العلمية، التي يرغبُ الباحثون في نشرها.

وكتابةُ ملخصٍ للرسالة أمر مهم؛ لأنه يعطي القارئ فكرة عن هدف البحث، ومنهجه، وموضوعه، ومحتواه، وأهم نتائجه، فهو في الحقيقة عرض لجهد الباحث.

ويمكن للباحث أن يُعطي قارئ المُلخص صورة عن بحثه، مما يُعطي للمهتمين في موضوعه رغبة في متابعته وقراءته، والحصول على نتائجه، وبالتالي تتحقق الإفادة مما فيه.

وأستطيع القول إن ملخصَ البحث بمثابة إعلان عنه، وتنويه بمحتواه، وبالجهد المثبت فيه. ولا يخفى على أحد دَورُ الإعلان في ترويج المعلن عنه وإشهاره.

وإذا كان التكرار في أفكار البحث، أو ألفاظه غير مقبول، فلا يُقبلُ التكرار في ملخص البحث من باب أولى؛ لأن أهم ما يميز ملخص البحث: الاختصار مع الوفاء بالأفكار المذكورة فيه المطلوب إيصالها للقارئ، فهو ألفاظ قليلة تدل على المراد. وأشبه ما يكون ملخص البحث بالمجسم الصغير لعمل ضخم كبير، كالمجسمات التي تُعمل للأسواق التجارية الكبيرة، أو للمطارات، أو للمدن النموذجية. فلو أراد شخص أن يزور مدينة جامعية كبيرة يَجد لها مجسماً مختصراً، من خلاله يستطيع أن يتعرف على ما حوته من كليات، ومختبرات، ومراكز أبحاث، وإدارة، ومكتبة، وسكن لأعضاء هيئة التدريس، وسكن للطلاب، ومرافق عامة كالملاعب، والمسبح، والحدائق، ومواقف السيارات، والمطاعم.

والمطلوب أن يكون ملخص البحث مختصراً، ما بين مائة وخمسين إلى مائتي كلمة، مع الوفاء بما حواه، فلا يصح أن يكون ملخص البحث مقتصراً على بعض الأفكار التي حواها بدعوى أنه ملخص ، فإن هذه من السلبيات التي يجب أن لا يقع فيها الباحث. وقد ذكر بعض العلماء الفرق بين الاختصار والإيجاز، وبين الاختصار والاقتصار، قال النفراوي: (وَلِبَعْضِ التَّفْرِقَةِ بَيْنَ الِاخْتِصَارِ وَالْإِيجَازِ وَهِيَ أَنَّ الِاخْتِصَارَ يَكُونُ فِي اللَّفْظِ،

وَالْإِيجَازَ يَكُونُ في الْمَعْنَى، كَمَا فَرَّقُوا بَيْنَ الاقْتِصَارِ وَالاخْتِصَارِ بِأَنَّ الاقْتِصَارَ هُوَ الْإِتْيَانُ بِبَعْضِ الشَّيْءِ وَتَرْكُ بَعْضِهِ وَالاخْتِصَارُ تَجْرِيدُ اللَّفْظِ الْيَسِيرِ مِنْ الْكَثِيرِ مَعَ بَقَاءِ الْمَعْنَى الْأَصْلِيِّ)[٢٨].

المبحث الثالث: الأصالة والإبداع في البحث:

وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: الأصالة والإبداع.
- المطلب الثاني: مجالات للإبداع في الدراسات الفقهية في عصرنا.

المطلب الأول: الأصالة والإبداع:

يجب أن يتصف البحث العلمي بالأصالة والإبداع، أو على الأقل بأحدهما. فيكفي أن يتوفر في رسالة الماجستير: الأصالة، في حين يُشترط أن يتوفر في رسالة الدكتوراه الأصالة والإبداع.

ولمَّا كان البحث وسيلة لتحقيق أهداف معينة، عرَّفه بعض الباحثين بأنه: (وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة)[٢٩]. وعرفه أيضا بأنه: (استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن توصيلها والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي)[٣٠]. وكما يلاحظ فإن هذين التعريفين لم يشيرا إلى المنهج الوصفي، واقتصر الأول على الإشارة للمنهج الاستقرائي والثاني على الإشارة للمنهجين الاستقرائي والاستنباطي. فهذان التعريفان، وأمثالهما على وضوحها إلا أنها غير جامعة لأفراد المعرف؛ لعدم ذكرها المنهج الوصفي، وهو المنهج الغالب في الدراسات الشرعية والإنسانية والتربوية.

وأصالة البحث: استقصاء مادته العلمية من مصادرها، وبناؤها على أسس صحيحة قوية، وقواعد سليمة، ومناقشة المخالف بأسلوب علمي. وهذا المعنى يلتقي مع المعنى اللغوي للأصالة، جاء في المعجم الوسيط: (أصلَ الشيء أصلا: استقصى بحثه حتى عرف أصله...أصُلَ أصالة: ثبت وقوي)[٣١]، وقال الفيومي: (أَصْلُ الشَّيْءِ: أَسْفَلُهُ، وَأَسَاسُ الْحَائِطِ: أَصْلُهُ. وَاسْتَأْصَلَ الشَّيْءَ: ثَبَتَ أَصْلُهُ وَقَوِيَ...وَأَصَّلْته تَأْصِيلًا جَعَلْت لَهُ أَصْلًا ثَابِتًا يُبْنَى عَلَيْهِ)[٣٢].

والإبداع في البحث العلمي: تميزه وشموله على إضافة علمية جديدة، وهذا المعنى مأخوذ من المعنى اللغوي، قال الفيومي: (أَبْدَعَ اللَّهُ تَعَالَى الْخَلْقَ إبْدَاعًا خَلَقَهُمْ لَا عَلَى مِثَالٍ. وَأَبْدَعْت الشَّيْءَ وَابْتَدَعْته: اسْتَخْرَجْته وَأَحْدَثْته،...وَفُلَانٌ بِدْعٌ فِي هَذَا الْأَمْرِ: أَيْ هُوَ أَوَّلُ مَنْ فَعَلَهُ)[٣٣]، وجاء في المعجم الوسيط: ((بَدُعَ) بُداعة وبُدوعا: صار غاية في صفته...ويقال هذا من البدائع: مما بلغ الغاية في بابه)[٣٤].

وقد يُعترض فيُقال: الأصالة في البحوث الفقهية يمكن تحقيقها؛ لأن الحكم الفقهي الصحيح يصدر بعد استقصاء الأدلة الجزئية ذات الصلة، ويُبنى على دليله الجزئي الذي يُعدُّ أصلا له، وهذا معنى الأصالة. لكن كيف يمكن اتصاف البحوث الفقهية بالإبداع بأنْ تتحقق الإضافةُ العلمية الجديدة فيها، وقد بلغ هذا العلمُ غايَتَهُ، كما قال علاء الدين الحصكفي: (الْعُلُومُ ثَلَاثَةٌ : عِلْمٌ نَضِجَ وَمَا احْتَرَقَ ، وَهُوَ عِلْمُ النَّحْوِ وَالْأُصُولِ . وَعِلْمٌ لَا نَضِجَ وَلَا احْتَرَقَ ، وَهُوَ عِلْمُ الْبَيَانِ وَالتَّفْسِيرِ . وَعِلْمٌ نَضِجَ وَاحْتَرَقَ ، وَهُوَ عِلْمُ الْحَدِيثِ وَالْفِقْهِ)[٣٥]. ومعنى نُضْجُ العِلم: (تَقَرُّرُ قَوَاعِدِهِ وَتَفْرِيعُ فُرُوعِهَا وَتَوْضِيحُ مَسَائِلِهِ)[٣٦]. فقول علاء الدين الحصكفي يقتضي أنه لا مجال للإبداع في الفقه. ومعنى احتراقه: (بُلُوغُهُ النِّهَايَةَ فِي ذَلِكَ)[٣٧]، (بَلْ قَدْ تَكَلَّمَ الْفُقَهَاءُ عَلَى أُمُورٍ لَا تَقَعُ أَصْلًا أَوْ تَقَعُ نَادِرًا)[٣٨].

والرد على هذا الاعتراض من ثلاثة وجوه:

- **الوجه الأول**: عبارات الفقهاء القُدامى تنص على أَنَّ مجال الإبداع في الفقه مازال قائماً، فتراهم في مقدمة مؤلفاتهم الفقهية، أو في خاتمتها، يذكرون عبارة (كَمْ تَرَكَ الْأَوَّلُ لِلْآخِرِ)، ومعناها كما قال البجيرمي في حاشيته على تحفة المحتاج المسماة تحفة الحبيب: (وَكَمْ « ... خَبَرِيَّةٌ لِلتَّكْثِيرِ ... الْمَعْنَى أَنَّ الْأَوَائِلَ لَمْ تُدْرِكْ أَشْيَاءَ كَثِيرَةً ظَفِرَ بِبَعْضِهَا الْمُتَأَخِّرُونَ)[٣٩]. وهذا تصريح منهم على أن علم الفقه لم يبلغ نهايته، وقد ذكر عبارة (كَمْ تَرَكَ الْأَوَّلُ لِلْآخِرِ)، الرملي في مقدمة نهاية المحتاج[٤٠]، والشربيني في مقدمة مغني المحتاج[٤١]، ومرعي بن يوسف في مقدمة غاية المنتهى[٤٢]، وابن عابدين في العقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية[٤٣]. ولم يقتصر ذكر عبارة: (كَمْ تَرَكَ الْأَوَّلُ لِلْآخِرِ) على الفقهاء، بل ذكرها العطار في حاشيته على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع[٤٤]، وذكر معناها ابن مالك، فقال: (وَإِذَا كَانَتْ الْعُلُومُ مِنَحًا إلَهِيَّةً ، وَمَوَاهِبَ اخْتِصَاصِيَّةً فَغَيْرُ مُسْتَبْعَدٍ أَنْ يُدَّخَرَ لِبَعْضِ الْمُتَأَخِّرِينَ، مَا عَسِرَ عَلَى كَثِيرٍ مِنْ الْمُتَقَدِّمِينَ)[٤٥].

ولا يعني تَرْكُ المتقدمين للمتأخرين مجالاً للإبداع أن المتقدمين لم يوفوا الأمر حقه، بل معناه أنهم اجتهدوا فبذلوا وسعهم في وقتهم، وبذَل المتأخرون وسعهم في وقتهم، فيسر **الله** عز وجل لهم من المعارف وفتح عليهم فتوحات جديدة[٤٦].

- **الوجه الثاني**: هناك مسائل – غير قليلة– ثبت حكمها بالدليل الشرعي، تستلزم إعادة النظر فيها لتحقيق مناطها، كالمسائل التي بُني حكمها على عُرْفٍ تغيَّر أو على مصلحة تغيَّرت أو على ضرورة أو علة زالت، أو العكس، أو تحتاج إلى تحقيق مناط خاص، وكل هذه المسائل تحتاج إلى نظرة عميقة فاحصة من المجتهد، لذلك نجد الإمام الشاطبي يَعُدُّ من أقسام الاجتهاد ما لا ينقطع حتى ينقطع أصل التكليف، وهو: الاجتهاد المتعلق بتحقيق المناط، وهو: أن يثبت الحكم بمُدركه الشرعي – أي بدليله– ، ولكن يبقى النظر في تعيين محله[٤٧]. فلو قال قائل لا أحد يخالف أن مصارف الزكاة ثمانية، وهي المذكورة في قول **الله** عز وجل: ﴿ إنما الصدقات للفقراءِ والمساكينِ والعاملينَ عليها والمؤلفةِ قلوبهم وفي الرقابِ والغارمينَ وفي سبيل **الله** وابن السبيل فريضة من **اللهِ** و**اللهُ** عليمٌ حكيمٌ﴾[٤٨]، فما مجال الاجتهاد في هذه المسألة. فالجواب: يبقى باب الاجتهاد واسعاً فيها، فيبقى النظر في تحقيق مناط كل مسألة يُسأل عنها الفقيه مما يَستدِل له بالآية. فلا أحد يخالف أن الفقير من مصارف الزكاة، لكن حصل خلاف بين الفقهاء في تحديد ضابط الفقر. وترتب على هذا الخلاف الاختلاف في الحكم على من يُسأل عنه الفقيه، هل يُعطى من أموال الزكاة أم لا ؟ أي هل يَتصف المسؤول عنه بالفقر فيكون من مصارف الزكاة، أم أنه غني لا يُعطى من الزكاة ؟ كما أن مسمى الفقر يختلف باختلاف الأزمان والأماكن، فمن يسمى فقيراً في البلاد الغنية قد لا يسمى فقيراً في البلاد الفقيرة، وهكذا في مسائل كثيرة. لذا عدَّ الشاطبي هذا الاجتهاد بأنه لا ينقطع حتى ينقطع أصل التكليف، وذلك عند قيام الساعة.

وقد ظهرت كثير من الإبداعات الاجتهادية عند الصحابة والأئمة الأربعة من بعدهم من خلال مراعاتهم الواقع في اجتهادهم، فقد جمع أبو بكر رضي **الله** عنه القرآن في عهده، وجمعه عثمان رضي **الله** عنه، وأمر عمر رضي **الله** عنه بقتل الجماعة بالواحد، وذهب عمر ووافقه الصحابة رضي **الله** عنهم، ووافقهم الأئمة الأربعة على أن طلاق الثلاث بفم واحد ثلاثا بعد أن كان في زمن الرسول صلى **الله** عليه وسلم وفي زمن أبي بكر وسنتين من خلافته واحدة، وجمع عمر رضي **الله** عنه الصحابة على إمام واحد في صلاة التراويح مع

أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يصلها بالصحابة جماعة، وأمر عثمان رضي الله عنه بالتقاط ضالة الإبل مع أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يأمر بذلك، واجتهادات كثيرة من هذا الباب.

- **الوجه الثالث**: استجدت مسائلُ كثيرةٌ في عصرنا هذا لم تُعرض للفقهاء قديماً فكان لا بد من اجتهادات المتأخرين وإبداعاتهم للإجابة عليها، ببيان وجه مشروعيتها، أو عدمه.

المطلب الثاني: مجالات الإبداع في الدراسات الفقهية في عصرنا:

تظهر مجالات الإبداع في الدراسات الفقهية في عصرنا، في الجوانب التالية:

١. دراسة المسائل الفقهية المستجدة في هذا العصر لبيان حكمها الشرعي. فقد استجدت مسائل فقهية في مجالات متعددة اقتصادية، وطبية، وسياسية، واجتماعية، وجب على العلماء دراستها لبيان حكمها الشرعي.

٢. دراسة النظريات والأفكار التربوية والفلسفية، وبيان أحكام كل نظرية أو فكرة لمعرفة مدى موافقتها للإسلام للاستفادة منها، أو مدى مخالفتها للإسلام لتجنبها.

٣. دراسة المسائل الفقهية المختلف فيها بين العلماء دراسة علمية موضوعية منهجية بعيدة عن التعصب لمعرفة الرأي الراجح والعمل به وبيانه للناس.

٤. دراسة الفقه الإسلامي مقابلاً بالقانون الوضعي، وبيان عظمة الإسلام التشريعية.

٥. الاستفادة من فكرة تقنين القانون الوضعي، وتقنين أحكام الفقه الإسلامي وعرضها وفق مواد قانونية؛ ليسهل تطبيقها والرجوع إليها، ولتحقيق العدل والمساواة في التطبيق.

٦. عرض الفقه وفق نظريات، وجمع الأحكام الفقهية المتناثرة في نظرية ليسهل الرجوع إليها.

٧. عرض الفقه وفق الحروف الهجائية، بصرف النظر عن موضوعه، وهذا ما يسمى بالعرض الموسوعي للفقه، كما في الموسوعة الفقهية الصادرة عن وزارة الأوقاف الكويتية.

٨. عرض الأحكام الفقهية على مواقع متخصصة على الإنترنت، كموقع جامع الفقه الإسلامي لشركة حرف لتقنية المعلومات، وموقع الوراق، والمكتبة الشاملة على موقع المشكاة.

٩. عرض الأحكام الفقهية على أقراص مدمجة (CD-ROM)، كجامع الفقه الإسلامي، الصادر عن شركة حرف لتقنية المعلومات.

المبحث الرابع: مناقشة المخالف بأسلوب علمي[٤٩]:

أهم ما يميز الباحث عموماً، والباحث المسلم خصوصاً، أنه مأمور بحسن عرض ما عنده، ومناقشة المخالفين بالتي هي أحسن.

وحتى تتحقق الأصالة في البحث يجب مناقشة أفكار المخالفين بأسلوب علمي وفق القواعد التالية[٥٠]:

- **القاعدة الأولى**: أن يكون هدف الباحث الوصول إلى الحقيقة، ويقتضي ذلك أن لا يتعصب لمذهبه، وأن يعتمد ما رجحه الدليل بصرف النظر عن قائله. وقد أرشدنا القرآن الكريم إلى ذلك لما خاطب الرسول صلى **الله** عليه وسلم، وأمته أن يقولوا للمشركين في مناظرتهم لهم في أعظم قضية إسلامية، وهي توحيد **الله** عز وجل وعدم الإشراك به: ﴿قل من يرزقكم من السماوات والأرض قل **الله** وإنا أو إياكم لعلى هدى أو في ضلال مبين﴾[٥١]، (وفي هذا غاية التخلي عن التعصب لأمر سابق، وكمال إعلان الرغبة بنشدان الحقيقة أنى كانت. ولما كان موضوع المناظرة الذي وردت هذه الآية في صدده توحيدَ الخالق أو الإشراك به، وهما أمران على طرفي نقيض، لا لقاء بينهما بحال من الأحوال، وهما يدوران حول أصل عظيم من أصول العقيدة الدينية، كان من الأمور البدهية أن الهداية في أحدهما إذ هو الحق، وأن الضلال المبين في الآخر إذ هو الباطل، ومن أجل ذلك كانت عبارة إعلان التخلي عن التعصب لأمر سابق، تتضمن الاعتراف بهذه الحقيقة)[٥٢].

وقد أصبح من موروثنا العلمي والثقافي القول «رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب»[٥٣].

- **القاعدة الثانية**: أن يتقيد الباحث بالعبارات المهذبة في عرض الرأي المخالف ومناقشته، وأن يتجنب الطعن، أو التجريح، أو الاستهزاء، أو السخرية، من الرأي المخالف أو تحقيره. وقد أمرنا الإسلام بذلك وأرشدنا إليه، قال **الله** عز وجل: ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالَّتي هي أحسن﴾[٥٤]،

وقال الله عز وجل: ﴿ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالَّتي هي أحسن﴾[٥٥]، وبيَّن الرسول صلى الله عليه وسلم أن المسلم لا يتصف بتلك الصفات القبيحة في كل أمور حياته بما فيها التعامل مع المخالف وعرض رأيه ومناقشته فقال: (لَيْسَ الْمُؤْمِنُ بِالطَّعَّانِ وَلَا اللَّعَّانِ وَلَا الْفَاحِشِ وَلَا الْبَذِيءِ)[٥٦].

- **القاعدة الثالثة**: التزام الباحث بتقديم الأدلة المثبتة أو المرجحة لما يدعيه. والتزامه بإثبات صحة النقل عن الآخرين فيما ينقل، وقد تقرر عند أهل العلم قولهم : «إذا كنت ناقلا فالصحة، وإذا كنت مدعيا فالدليل».

ويشهد لهذه القاعدة عموم الأدلة التي تأمر بمجادلة المخالفين بالتي هي أحسن.

- **القاعدة الرابعة**: أن لا يكون الباحث ملتزماً في أمر من أموره بضد الدعوى التي يحاول إثباتها، فلا يدعي دعوى ويعتقد ضدها، لأن الضدين لا يجتمعان، وكل من يدعي دعوى ويكون معتقدا ضدها، تسقط دعواه. ومن أمثلة ذلك استدلال بعض من أنكر رسالة محمد صلى الله عليه وسلم بأنه بشر، وزعمهم أن الاصطفاء بالرسالة لا يكون إلا لِمَلِك أو مَلَك، أو أن يكون مع الرسول من البشر ملَكٌ يُرى، وقد ذكر ربنا عز وجل دعواهم في قوله: ﴿وقالوا مال هذا الرسول يأكل الطعام ويمشي في الأسواق لولا أُنزل إليه ملك فيكون معه نذيراً﴾[٥٧].

- **القاعدة الخامسة**: أن لا ينقض بعض كلام الباحث بعضه الآخر. ومثال ذلك قول الكافرين حينما كانوا يروا الآيات الباهرات تنزل على رسول الله ﴿سحر مستمر﴾، كما حكى الله عز وجل عنهم ذلك في قوله: ﴿وإن يروا آية يُعرضوا ويقولوا سحر مستمر﴾[٥٨]. فكلام الكفار ينقض بعضه بعضاً؛ لأنهم ادعوا أن معجزة انشقاق القمر سحر، ووصفهم لهذا السحر أنه مستمر، يناقض ادعاءهم بأن معجزة انشقاق القمر سحر ؛ لأن من شأن الأمور المستمرة أن لا تكون سحراً، ولا يُتصور أن يكون الشيء الواحد سحراً ومستمراً في آن واحد.

- **القاعدة السادسة**: أن لا يكون دليل الباحث على دعواه ترديداً لأصل الدعوى مقترناً ببراعة في التلاعب بالألفاظ.

- **القاعدة السابعة**: أن لا يلجأ الباحث إلى الطعن في أدلة المخالف من غير حجة، كما قال الله عز وجل حكاية عن المشركين لما أعجزهم القرآن: ﴿وقال الذين كفروا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون﴾[٥٩].

- **القاعدة الثامنة**: التسليم بالقضايا المسلَّمة والمتفق عليها، وعدم المكابرة والإصرار على إنكارها، فإن طالب الحق لا يكابر في إنكار الثوابت، وإن لم يُقِم مدعيها أدلة على صدق دعواه؛ لأن إقامة الأدلة على المسلمات والثوابت إضاعة الوقت، وقديماً قال الشاعر: وليس يصح في الإفهام شيء... إذا احتاج النهار إلى دليل.

- **القاعدة التاسعة**: قَبول النتائج التي يُتَوصل إليها بالأدلة الصحيحة، سواء كانت أدلة قطعية، أو تفيد ظناً غالباً. وعدم رد النتائج التي توصل إليها غيره إن كانت مبنية على ظن غالب بدعوى أنها نتائج غير قطعية. وكثيراً ما أكنت اسمع أنصاف المتعلمين يتناقشون مع غيرهم في مسألة فقهية، فإذا أراد التهرب من مخالفه قال له أريد دليلاً قطعياً لإثبات ما تقول، مع أن الدليل الذي يُثبت ظناً غالباً يكفي لإثبات المدعى في تلك المسألة.

المبحث الخامس: نتائج البحث وتوصياته:

يقع بعض الباحثين في قصور أو أخطاء، تقلل من قيمة نتائج بحثهم. ولما كانت نتائج البحث ثمرته المرجوة منه، فإن أي خلل فيها يجعل جهد الباحث ضائعاً كأن لم يكن، وتُوقع من يأتي بعده من الباحثين ممن بنوا أبحاثهم على نتائج بحثه في أخطاء، فيؤدي الخطأ في نتائج أي بحث إلى أخطاء متكررة في مسيرة البحث العلمي. وتتفاوت هذه الأخطاء بحسب جسامة التقصير أو الخطأ في النتائج التي يعتمد عليها الباحثون ومدى ثقتهم بنتائج من سبقهم.

والأصل أن لا يبدأ الباحث من نقطة الصفر، وأن يستفيد من جهود من سبقه، ويكفيه لاختبار نتائجهم بعرضها على الثوابت والمسلمات، للتأكد من صحتها.

والمراد بنتيجة البحث: ثمرته، وهي الحقائق أو المعارف التي توصَّل الباحث إليها، بعد عرض الآراء والأدلة، ومناقشتها، ودراستها بموضوعية.

ولا بد لأي بحث جاد أن يوصل إلى نتائج، والبحث الذي لا يوصل إلى أية نتيجة يكون جهداً ضائعاً. وقد يكون سبب ذلك أخطاء وقع فيها الباحث، كتقصير في اختيار موضوع بحثه، أو في منهجه، أو في وسائل البحث وإجراءاته.

وإذا اتبع الباحث منهجاً علمياً مناسباً لبحثه، وخطوات سليمة فإنه سيصل إلى نتائج صحيحة. وعدم صحة النتائج أو عدم وضوحها، أو عدم نضجها، يرجع إلى أسباب متعددة، يمكن للباحث إذا تنبه لها أن يتجنب الوقوع فيها.

وأول ما يُطلب من الباحث أن يحدد موضوع (مشكلة) بحثه، ثم المنهج العلمي الذي يناسب هذا البحث، ثم يجمع المادة العلمية للبحث من غير تقصير، فيرجع لما يحتاج إليه، حتى لو كان مخطوطاً، أو تجارب علمية، أو مقابلات واستطلاعات، ثم يدرس المادة العلمية التي بين يديه، ويحللها، ويستدل للآراء بموضوعية، ثم يخلص إلى النتائج.

ويرجع سبب عدم صحة النتائج أو عدم وضوحها، أو عدم نضجها إلى النقاط التالية:

١. ضعف الباحث العلمي، فالأصل أن لا يسلك طريق الدراسات العليا التي لا بد فيها من الأبحاث العلمية إلا الطلبة المتميزون؛ لأن ضعف الباحث ينعكس على بحثه عموماً ونتائجه خصوصاً، ولا يستطيع الباحث الضعيف التوصل إلى نتائج صحيحة.

٢. عدم موضوعية الباحث وتعصبه، بحيث تكون في ذهنه نتائج مسبقة يسعى لإثباتها، وفي هذه الحالة نجد الباحث يتحمس لرأي معين قبل بحثه أو استكمال بحثه، فيستدل بآيات أو أحاديث ضعيفة الدلالة، أو بأحاديث ضعيفة، أو يتجاهل الأدلة القوية التي تؤيد الرأي الآخر.

٣. استعمال العبارات العاطفية والمرنة في صياغة وعرض نتائج البحث تجعلها غير واضحة، فنتائج البحث يجب أن تكون نقاطاً واضحة محددة أدى البحث الجاد إليها.

٤. عدم فهم الباحث للمراد بنتائج البحث! فالأصل أن يكتب الباحث نتائج حقيقية توصل إليها من خلال بحثه. فلا يكتب مسلمات ونتائج لا يخالف فيها أحد إذا لم يكن بحثه قد أوصله إليها. ولا يكتب نتائج لقضايا تعرَّض لها أثناء بحثه لكنه لم يبحثها بحثاً علمياً. ولا يجعل نتائج البحث خلاصة وملخصاً لبحثه. فالنتيجة لا تُعد نتيجة علمية إلا إذا توصل إليها الباحث بعد عرض الآراء والأدلة ومناقشتها ودراستها بموضوعية.

٥. العجلة في البحث، وعدم استقصاء الأدلة، أو عدم فهم دلالتها، أو عدم الوقوف على صحة الأحاديث والآثار التي استدل بها. وهذه العجلة تؤدي إلى خطأ في عزو الآراء لأصحابها، أو خطأ في فهم مذهب عالم من العلماء. فأحيانا يكون العالم متوقفاً، أو لا يُصرح بمذهبه في المسألة، ويُحتاج لمعرفة رأيه إلى تأمل فيما كتب؛ لأن النظرة الأولى السريعة في كلامه قد توحي بخلاف مذهبه الحقيقي.

٦. عدم تفريق الباحث بين النتائج والتوصيات، فيجعل التوصيات أو بعضها ضمن النتائج، وفرق بينها؛ فالنتيجة كل ما توصل له الباحث بعد دراسة وعرض أدلة ومناقشة وترجيح. **أما التوصيات فلها صور**:

- **الأولى**: أن تكون التوصية مبنية على إحدى نتائج البحث، ومحققة لثمرته المرجوة منه، وتقود إلى استثمار عملي تطبيقي للنتيجة.
- **الثانية**: أن تكون التوصية تتعلق بمسألة ذات صلة بالبحث، رأى الباحث أنها مهمة، وبحاجة إلى دراسة وتحقيق، لكنه لم يدرسها؛ لأنها خارجة عن موضوع بحثه، أو لأن صلتها به ضعيفة.
- **الثالثة**: أن تتعلق التوصية بمسألة قَصُر البحث عن الوصول إليها لعدم توفر بعض البيانات أو لعدم وجود الأدوات اللازمة، فيوصي الباحث إعادة دراسة المسألة في حال ظهور بيانات جديدة تُعين على الوصول للنتائج المرجوة.

الخاتمة: في نتائج البحث:

١. البحث العلمي: دراسة تتسم بالدقة لموضوع، وفق مناهج معتبرة، غايتها تحقيق أهداف حددها الباحث.

٢. تشتمل خطة البحث ابتداءً العناصر الأساسية التالية: عنوان البحث، وموضوعه، وحدوده، وأهدافه وأسئلته، وأهميته، وأسباب اختياره، وأدواته، ومصطلحاته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وإجراءاته (خطواته).

٣. يضاف للخطة بعد انتهاء البحث: الإهداء، والشكر والتقدير، والعقبات التي واجهت الباحث، وملخص البحث.

٤. الأصالة والإبداع صفتان للبحث الجاد، وأقل ما يُقبل في البحث اتصافه بالأصالة.

٥. أصالة البحث: استقصاء مادته العلمية من مصادرها، وبناؤها على أسس صحيحة قوية، وقواعد سليمة، ومناقشة المخالف بأسلوب علمي.

٦. الإبداع في البحث العلمي: تميزه واشتماله على إضافة علمية جديدة.

٧. نتيجة البحث: ثمرته، وهي الحقائق أو المعارف التي توصَّل الباحث إليها، بعد عرض الآراء والأدلة، ومناقشتها، ودراستها بموضوعية.

الهوامش:

١. سورة العنكبوت، آية ٤٨.

٢. معجم تهذيب اللغة للأزهري ١/٢٧٨.

٣. أصول البحث العلمي ومناهجه لأحمد بدر ص ٢٠.

٤. أصول البحث العلمي ومناهجه لأحمد بدر ص ٢٠.

٥. منهج البحث في الفقه الإسلامي خصائصه ونقائصه لعبد الوهاب (أبو سليمان) ص ٢١٦.

٦. المصباح المنير للفيومي ص ٤٣٤، وانظر: العنوان الصحيح للكتاب للشريف حاتم العوني، ص١٥-١٧.

٧. فالمطلع هو: العنوان. والمقطع هو: آخر البحث أي: خاتمته. قال الفيومي في المصباح المنير ص ٥٠٩: (وَمُنْقَطَعُ الشَّيْءِ بِصِيغَةِ الْبِنَاءِ لِلْمَفْعُولِ حَيْثُ يَنْتَهِي إِلَيْهِ طَرَفُهُ)، وجاء في المعجم الوسيط ص٧٤٦: (المقطع من كل شيء آخره حيث ينقطع وينتهي).

٨. غمز عيون البصائر لأحمد الحموي ٢/ ١٨٠.

٩. لا فرق بين اسم الكتاب وبين عنوانه -غالباً-؛ لأن العنوان هو الكلام الذي يُكتب على واجهة الكتاب يدل على مضمونه ويُظهر محتواه، وأغلب المؤلفين يضعون أسماء مؤلفاتهم على أبرز مكان في الكتاب، وهو غلافه، فيكون ما وضعه المؤلف على غلاف كتابه هو عنوان الكتاب، وهو اسمه أيضاً. انظر: العنوان الصحيح للكتاب للشريف حاتم العوني ص ١٧.

١٠. تحقيق اسمي الصحيحين، واسم جامع الترمذي، عبد الفتاح أبو غدة، ص ٩-٣٢، العنوان الصحيح للكتاب للشريف حاتم العوني ص ٥٠. واسم جامع الترمذي كما حققه الشيخ أبو غده ص ٥٥، ٧٩: "الجامع المختصر من السنن عن رسول الله r ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل".

١١. العنوان الصحيح للكتاب للشريف حاتم العوني ص ٥٠-٥٢.

١٢. كتابة البحث العلمي صياغة جديدة لعبد الوهاب (أبو سليمان) ص ٥٩.

١٣. شرح النيل وشفاء العليل لمحمد بن يوسف أطفيش ١٧/٤١٥.

١٤. والأهداف التربوية: مجموعة من العبارات التي تصف السلوك المتوقع القيام به بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

١٥. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة ١/٣٥.

١٦. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة ١/٣٦.

١٧. أصول البحث العلمي ومناهجه د. أحمد بدر ص ٣٥.

١٨. أصول البحث العلمي ومناهجه د. أحمد بدر ص ٣٥.

١٩. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة ١/ ٣٥.

٢٠. أحيانا يخطئ الباحث في كتابة بعض الآيات القرآنية، وهذا شنيع. وحتى لا يقع في مثل هذا الخطأ ، فالأصل أن يكون المصحف العثماني مُحمَّلاً على جهاز كمبيوتره، وما عليه إلا نسخ الآيات المطلوبة، ثم لصقها في المكان المراد في البحث. وهذا يريح الباحث من عناء طباعة الآيات وضبطها، ويخلصه من الوقوع في الخطأ، إضافة إلى أنه يحقق مزية إثباته الآية بالرسم العثماني لا بالرسم المتعارف عليه.

٢١. يلاحظ أنه لا يُقبل حديثيا تخريج الحديث من مصدر حديثي لم يرو الحديث بسنده، فلا يصح تخريج الحديث من نيل الأوطار، أو سبل السلام أو رياض الصالحين، أو الترغيب والترهيب، وما أشبهها.

٢٢. يُكتب الإهداء، والشكر والتقدير، في رسائل الماجستير والدكتوراه، ولا يُكتب في غيرهما من الأبحاث.

٢٣. رواه مسلم برقم ٤٦٢٢.

٢٤. سورة البقرة آية ١٤٣.

٢٥. سورة الأنعام ١٥٢.

٢٦. سورة إبراهيم ٧.

٢٧. رواه الترمذي برقم ١٨٧٧، وقَالَ: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ.

٢٨. الفواكه الدواني لأحمد النفراوي ١/ ٢٠.

٢٩. أصول البحث العلمي ومناهجه لأحمد بدر ص ٢٠.

٣٠. أصول البحث العلمي ومناهجه لأحمد بدر ص ٢٠.

٣١. المعجم الوسيط ص ٢٠.

٣٢. المصباح المنير للفيومي ص ١٦.

٣٣. المصباح المنير للفيومي ص ٣٨.

٣٤. المعجم الوسيط ص ٤٣– ٤٤.

٣٥. الدر المختار للحصكفي –ومعه شرحه رد المحتار لابن عابدين– ١/ ٤٩.

٣٦. رد المحتار لابن عابدين ١/ ٤٩.

٣٧. رد المحتار لابن عابدين ١/ ٤٩.

٣٨. رد المحتار لابن عابدين ١/ ٥٠.

٣٩. تحفة الحبيب (حاشية البجيرمي على الخطيب) ١/ ٢٠.

٤٠. نهاية المحتاج للرملي ١/ ١١.

٤١. مغني المحتاج للشربيني – ومعه حاشية البجيرمي على الخطيب– ١/ ١٩.

٤٢. مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى للرحيباني ١/ ٢١.

٤٣. العقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية لابن عابدين ٢/ ٣٣٦.

٤٤. حاشيته العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ١/ ٢٧٢.

٤٥. المساعد على تسهيل الفوائد لابن عقيل ١/ ٣.

٤٦. انظر: رد المحتار لابن عابدين ١/ ٢٧– ٢٨.

٤٧. الموافقات للشاطبي ٥/ ١١– ١٢.

٤٨. سورة التوبة آية ٦٠.

٤٩. يمكن أن نسمي هذا العنوان: مجادلة المخالف بالتي هي أحسن.

٥٠. ذكر هذه القواعد الأستاذ عبد الرحمن الميداني في ضوابط المعرفة ص ٣٧٣– ٣٧٩، تحت عنوان: (توجيهات إسلامية إلى القواعد العامة للجدال بالتي هي أحسن).

٥١. سورة سبأ آية ٢٤.

٥٢. ضوابط المعرفة للميداني ص ٣٦٣.

٥٣. صرح بذلك عدد من الفقهاء، انظر: الدر المختار للحصكفي ١/ ٤٨، رد المحتار لابن عابدين ٣/ ٩٣، غمز عيون البصائر للحموي ٤/ ١٢٧– ١٢٨، الفتاوى الفقهية الكبرى للهيتمي ٤/ ٣١٣.

٥٤. سورة النحل آية ١٢٥.

٥٥. سورة العنكبوت.

٥٦. رواه الترمذي برقم ١٩٠٠، وقال: (هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ).

٥٧. سورة الفرقان آية ٧.

٥٨. سورة القمر آية ٢.

٥٩. سورة فصلت آية ٢٦.

المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.

٢. أصول البحث العلمي ومناهجه، أحمد بدر، الكويت، ط٤، ١٩٧٨م.

٣. تحفة الحبيب (حاشية البجيرمي على الخطيب)= انظر: مغني المحتاج.

٤. تحفة المحتاج في شرح المنهاج: لأحمد بن علي بن حجر الهيتمي، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٥. تحقيق اسمي الصحيحين، واسم جامع الترمذي: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط١، ١٤١٤هـ.

٦. تهذيب اللغة: لأبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي لمحمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، حققه: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٦م.

٧. الجامع المختصر من السنن عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل، محمد بن عيسى بن سورة. قرص مدمج ، موسوعة الحديث الشريف، القاهرة، شركة حرف لتقنية المعلومات، الإصدار ٢,١، ١٩٩٨م.

٨. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري. قرص مدمج، موسوعة الحديث الشريف، القاهرة، شركة حرف لتقنية المعلومات، الإصدار ٢,١، ١٩٩٨م.

٩. حاشية العطار على شرح جلال الدين المحلي على جمع الجوامع لابن السبكي: لحسن بن محمد العطار. بيروت، دار الكتب العلمية.

١٠. الدر المختار شرح تنوير الأبصار، محمد علاء الدين بن الشيخ علي الحصكفي. القاهرة، مطبعة مصطفى الحلبي، ط٢، ١٩٦٦ م.

١١. رد المحتار– حاشية على الدر المختار شرح تنوير الأبصار– : لمحمد أمين بن عمر بن عابدين. القاهرة، مطبعة مصطفى الحلبي، ط٢، ١٩٦٦ م.

١٢. سنن الترمذي = انظر: الجامع المختصر.

١٣. شرح النيل وشفاء العليل: لمحمد بن يوسف بن عيسى إطفيش. بغداد، مكتبة الإرشاد.

١٤. صحيح البخاري= انظر: الجامع المسند.

١٥. صحيح مسلم= انظر: المسند الصحيح.

١٦. ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: لعبد الرحمن حبنكة الميداني، دمشق، دار القلم، ط٤، ١٩٩٣.

١٧. العقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية، محمد أمين بن عمر بن عابدين، بيروت، دار المعرفة.

١٨. العنوان الصحيح للكتاب ، الشريف حاتم بن عارف العوني، مكة المكرمة، دار عالم الفوائد، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

١٩. غمز عيون البصائر (الغرر البهية): لأحمد بن محمد الحموي. بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٠. الفواكه الدواني،: أحمد بن غنيم النفراوي. دمشق، دار الفكر.

٢١. قواعد أساسية في البحث العلمي: للدكتور سعيد إسماعيل صيني، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٥هـ.

٢٢. كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، عبد الوهاب أبو سليمان، مكة المكرمة، المكتبة المكية، ط١، ١٤١٦هـ.

٢٣. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: لمصطفى بن عبد الله الشهير ب(حاجي خليفة)، بغداد، مكتبة المثنى.

٢٤. المساعد على تسهيل الفوائد، عبد الله بهاء الدين بن عقيل العقيلي، تحقيق: الدكتور محمد كامل بركات، نشر مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ.

٢٥. المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه

وسلم، مسلم بن الحجَّاج القشيري النيسابوري. قرص مدمج، موسوعة الحديث الشريف، القاهرة، شركة حرف لتقنية المعلومات، الإصدار ١,٢، ١٩٩٨م.

٢٦. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي: لأحمد بن محمد بن مقري الفيومي. حققه: أحمد مصطفى السقا. القاهرة، مطبعة مصطفى الحلبي.

٢٧. مطالب أولي النُهى في شرح غاية المُنتهى، مصطفى بن سعد الرُحيباني، دمشق، المكتب الإسلامي.

٢٨. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس، ورفاقه. ط٢.

٢٩. مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج،– مطبوع بهامشه تحفة الحبيب للبجيرمي– ، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني. بيروت، دار الفكر، ١٩٧٨ م.

٣٠. منهج البحث في الفقه الإسلامي خصائصه ونقائصه، عبد الوهاب أبو سليمان، جدة، دار الشروق، ط٦، ١٤١٦هـ.

٣١. الموافقات في أصول الشريعة، إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي الشاطبي. حققه: مشهور حسن سلمان، القاهرة، دار ابن عفان، ط١، ١٤١٧.

٣٢. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، محمد بن أحمد الرملي الشهير بالشافعي الصغير. بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٣٣. كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، عبد العزيز بن أحمد بن محمد البخاري، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٧٤م .

٣٤. البحر المحيط، محمد بن بهادر بن عبد الله. حرره: عبد القادر العاني، وعمر الأشقر، وعبد الستار أبو غدة، الكويت، وزارة الأوقاف، ط٢، ١٤١٣هـ .

٣٥. المغني، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. حققه: عبد الله بن عبد المحسن التركي، وعبد الفتاح محمد الحلو، القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٤١٣هـ.

٣٦. الفتاوى الفقهية الكبرى، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي، بيروت، المكتبة الإسلامية.

سقوط الدولة الفاطمية في المغرب
ونبذ التشيع

د. عبد الرؤوف جرار *

* أستاذ مساعد، مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة جنين التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

تناول البحث سقوط الدولة الفاطمية في بلاد المغرب، ونبذ سكانها الفكر الشيعي الإسماعيلي الذي كان سائداً في الدولة الفاطمية، ومن ثم عودتهم إلى نهج أهل السنة، وذلك على مذهب الإمام مالك بن أنس، وقد اختيرت هذه الفترة التاريخية المهمة من الدولة الفاطمية لتكون موضوع الدراسة؛ لأنها تعد فترة حاسمة في وقف امتداد الفكر الشيعي، وانحساره من بلاد المغرب.

كما أبرز البحث طموحات بني زيري الصنهاجيين في تحقيق الاستقلال عن الدولة الفاطمية، وقد تحقق لهم ذلك زمن المعز بن باديس رابع الأمراء الزيريين، الذي أعلن ولاءه الاسمي لبني العباس، ونبذ التشيع، وقتل دعاة الفكر الإسماعيلي، وتم له ذلك بسبب عجز الدولة الفاطمية عن استعادة بلاد المغرب، سوى أنها قامت بإغراء قبائل بني هلال وسليم بالهجرة من مصر إلى المغرب؛ لمهاجمة الدولة الزيرية.

وتناول البحث النتائج الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والديموغرافية التي نجمت عن هجرة قبائل بني هلال وسليم إلى المغرب، الذين لم يحققوا للدولة الفاطمية الأهداف التي من أجلها رغَّبتهم في الهجرة؛ لإعادة الفكر الشيعي الإسماعيلي إلى بلاد المغرب؛ الأمر الذي جعل بلاد المغرب منفصلة –سياسياً ودينياً– عن الدولة الفاطمية في مصر.

Abstract:

This research studies the fall of the Fatimia State in the Magrib. It also investigates its people denunciation of the Ismaeli Shiite thought as they preferred the Sunni doctrine as approached by Malik Bin Annas. The researcher studies the period of the Fatamia State fall down as it has an important role in stopping the Shiite thought which was confined to the Magrib region.

The researcher also shows Bani Ziri , the Sinhagyin, tremendous attempts to gain independence from the Fatimia State. They managed to achieve that during the reign of Mua'iz Bin Badir who showed alliance to the Abbasids. He denounces the Shiite thought and killed most of its scholars. Because of the Fatimia State weakness, it arouse the tribes of Bani Hiala and Salim to emigrate from Egypt to Magrib in order to attack the Zizi state.

The research sheds the light on the political, social, economic and demographic outcomes of Bani Hilal and Saleem tribes' immigration after they fail to meet the Fatimia Sate expectations which result in a religious and political separation between the Fatimia State in Egypt and the Magrib region.

اعتقد الفاطميون بأنهم الأحق بزعامة المسلمين من غيرهم، لأنهم أبناء علي وفاطمة الزهراء رضي الله عنهما. وظل العلويون يناضلون في سبيل هذه الزعامة، بالسيف تارة، وبالمكيدة والدهاء تارة أخرى حتى توجت جهودهم بقيام الدولة الفاطمية في بلاد المغرب سنة (٢٩٧هـ/ ٩٠٩م) ، والتي قامت على أساس الفكر الشيعي الأسماعيلي القائم على تقديس الإمام وعصمته [١] .

اهتم الفاطميون بأمتلاك مصر منذ بداية قيام دولتهم لما تمتاز به من موقع جغرافي فريد في قلب العالم الإسلامي، يتيح لهم فرصة الاستيلاء على المراكز الإسلامية في المشرق، والقضاء على الخلافة العباسية المعادية للفاطميين [٢] .

في عهد المعز لدين الله الفاطمي نجح قائده جوهر الصقلي سنة (٣٥٨هـ/ ٩٦٩م) في السيطرة على مصر، وأقام الدعوة الفاطمية فيها [٣] ، وأصبحت القاهرة التي أسسها الفاطميون مقرا للقيادة العليا للدعوة الإسماعيلية والدولة الفاطمية، وأقيمت فيها معاهد خاصة لتعليم الفكر الشيعي الإسماعيلي ونشره [٤] ، وكان أشهرها جامع الأزهر.

انتقال المعز لدين الله من المغرب إلى مصر:

عندما أراد المعز لدين الله الفاطمي سنة (٣٦١هـ/ ٩٧١م) ، الرحيل إلى مصر، عمل على إبقاء النفوذ الفاطمي في بلاد المغرب، مع أنه كان يدرك أن استمراره لن يدوم طويلاً لمعرفته بشدة البربر، وطبيعتهم الثورية [٥] ، وأن الصحراء التي تفصل مصر عن بلاد المغرب سوف تحول دون فرض سلطانه على قبائل البربر، التي خبرها عن كثب، وعرف مقدار قوتها، وشدة بأسها [٦] .

رأى المعز أن خير وسيلة للاحتفاظ بتبعية المغرب للفاطميين، أن يعمل على إضعافه بإثارة الفتن والتنافس بين قبائله، حتى تبقى الحروب متواصلة بينها، وكي لا يفكر أهل المغرب في الخروج عن طاعة الفاطميين [٧] .

أخذ المعز لدين الله يفكر فيمن يخلفه في بلاد المغرب [٨] ، ويكفيه همَّ زناتة، وكانت كتامة صادقة التشيع، لكنها غير مجاورة لزناته [٩] ، وكثير من أبطالها قتلوا أثناء تأسس الدولة، وتسكين الثورات، ثم من أجل السيطرة على مصر والشام [١٠] ، فاستدعى أبا أحمد جعفر بن علي [١١] الأمير، وأسرَّ إليه أنه يريد استخلافه على المغرب، إذ كان جعفر من

الأسر الأندلسية المهاجرة إلى بلاد المغرب، وبالتالي ليس له عصبية هناك تساعده على الانفصال إذا ما حدثته نفسه بذلك يوما من الأيام [١٢] . لكن جعفر اشترط عليه لقبول هذا المنصب شروطاً تؤدي في النهاية إلى انفصال المغرب عن الدولة الفاطمية في مصر، وقال للمعز: «تترك معي أحد أولادك أو أخوتك وأنا أدبر، ولا تسألني عن شيء من الأموال، إن كان ما أجبيه بإزاء ما أنفقه، وإذا أردتُ أمراً فعلته، ولم أنتظر ورود الأمر فيه، لبعد مابين مصر والمغرب، ويكون تقليدياً للقضاء والخراج وغيره من قبل نفسي [١٣] » فغضب المعز، وقال: «يا جعفر عزلتني عن ملكي، وأردت أن تجعل لي شريكاً في أمري، واستبددت بالأموال والأعمال دوني، قم فقد أخطأت حظك وما أصبت رشدك» [١٤] ، فخرج من عنده، فبعث المعز إلى بلكين [١٥] بن زيري، وكان متوغلاً في المغرب في حروب زناته [١٦] ، وكان بلكين عظيم قبيلة صنهاجة بعد أبيه زيرى [١٧] .

وقال له المعز: «تأهب لخلافة المغرب [١٨] » فأكبر بلكين ذلك وأظهر لباقة وكياسة في الرد، وقال للمعز: «يا مولانا: أنت وآباؤك الأئمة من ولد رسول **الله** – صلى **الله** عليه وسلم– ما صفا لكم المغرب، فكيف يصفو لي وأنا صنهاجي بربري؟ [١٩] » فقال المعز: «قتلني يا مولاي بلا سيف ولا رمح [٢٠] » فما زال به المعز حتى أجاب بشرط أن يولي المعز القضاء والخراج لمن يراه مناسباً لذلك، ويجعل الخبر لمن يثق به، ويجعله قائماَ بين أيدي هؤلاء، فمن استعصى عليهم يأمره هؤلاء به حتى يعمل به ما يجب، ويكون الأمر لهم، ويصير كالخادم بين أولئك [٢١] .

استحسن المعز الفاطمي ما قاله بلكين وأثنى عليه ، فولاه أمر أفريقية والمغرب باستثناء صقلية وطرابلس [٢٢] ، وإجدابية وسرت، وجعل على جباية الأموال زياد **الله** بن القديم، وعلى الخراج عبد الجبار الخراساني، وحسين بن خلف الموصدي، وأمرهم بالانقياد إلى بلكين بن زيري [٢٣] ، وكتب إلى عماله بذلك، وأمرهم بطاعته [٢٤] ، فلما انصرف، التفت أبو طالب عم المعز إليه، وقال: «وتثق يا مولانا بهذا القول فقال المعز يا عمنا كم بين قول بلكين وقول جعفر وأن الأمر الذي طلبه جعفر هو آخر ما يصير إليه أمر بلكين، فإذا طالت المدة سينفرد بالأمر» [٢٥] .

إذا أمعنا النظر في الأقوال السالفة الذكر نجد أن المعز لدين **الله** كان يعلم مسبقا بان المغرب سوف ينفصل عن الدولة الفاطمية، وأن ما قاله جعفر بن علي سوف يفعله بلكين أو أبناؤه في ما بعد، وكان من الطبيعي أن يتجه الأمراء الزيريون نحو الاستقلال، لكن هذه العملية استغرقت وقتا طويلا، ومرت بمراحل عدة حسب الظروف والأحوال.

أُنزل بلكين القيروان، فأعطاه المعز الفاطمي اسماً عربياً إسلامياً، فسماه يوسف وكناه أبا الفتوح ولقبه سيف العزيز بالله، وكان المعز يثق بآل زيري بن مناد؛ لأنهم خدموا الفاطميين بإخلاص [٢٦] ، وكان لديهم المهارة السياسية والقدرة على حل المشكلات[٢٧]، بالإضافة إلى أنهم ينتمون إلى قبيلة صنهاجة أعظم قبائل البربر البرانس، وأوفرها قوة، وأشدها تأييداً للدعوة الفاطمية، ووقف أفرادها إلى جانب كتامة حليفة الفاطميين ومساهماتها في الجهود التي بذلها الفاطميون في سبيل تأسيس دولتهم، وبسط سلطانهم على أرجاء المغرب كافة، والتصدي لنشاط زناتة حلفاء الأمويين في الأندلس [٢٨] . وقد فقد زيري شيخ صنهاجة حياته في أثناء حروبه مع زناتة سنة (٣٦٠هـ / ٩٧١م) وهي السنة السابقة مباشرةً لانتقال المعز لدين الله الفاطمي إلى مصر [٢٩].

أخذ المعز بعد ذلك يتجهز للرحيل إلى مصر، وقد استحثه جوهر وألح عليه بالحضور[٣٠]؛ لأن القرامطة قتلوا جعفر بن فلاح الكتامي على أبواب دمشق [٣١] ودخلوا مصر ليحاربوه عليها، وقبل أن ينتهي عام (٣٦١هـ/ ٩٧٢م)، كان المعز قد فرغ من تنظيم شؤون المغرب، فعقد في مدينة المنصورة مجلساً عامّاً مع كبار رجال الدولة وشيوخ القبائل، وأعلمهم انه سيترك البلاد، ويستقر في مقره الذي اختاره بمدينة القاهرة وأنه استخلف عليهم بلكين [٣٢] ، وعهد إليه أن يغزو المغرب الأقصى؛ للقضاء على النفوذ الأموي القادم من الأندلس، إلا أن تولية بلكين أثارت جعفر بن علي أمير الزاب، فارتحل إلى الأندلس مستنجداً بالحكم المستنصر [٣٣] وأخذ المعز معه إلى مصر الذخائر والأموال وسبك الدنانير [٣٤] ، وكذلك توابيت أبائه وأجداده [٣٥] ، فيما يعني عدم التفكير نهائياً في العودة إلى تلك البلاد، التي امتحنت فيها أسرته حتى أشرفت على الهلاك أو كادت [٣٦] .

خرج المعز الفاطمي من المغرب يوم الاثنين لثمان بقين من شوال سنة إحدى وستين وثلاثمائة [٣٧] ، وشيعه بلكين حتى وصل إلى مكان يسمى آبار الخشب فأمره المعز بالرجوع وقال له عند وداعه: «إن نسيت شيئاً مما أوصيتك به، فلا تنسى ثلاثة أشياء: لا ترفع الجباية عن أهل البادية، ولا ترفع السيف عن البربر، ولا تولّ أحداً من أخوتك وبني عمك، فإنهم يرون أنهم أحق بهذا الأمر منك واستوص بالحضر خيرا [٣٨] » .

المرحلة الأولى من انفصال المغرب:

وبرحيل المعز إلى مصر بدأ عهدٌ جديدٌ في بلاد إفريقيا والمغرب يمكن أن نعده نهاية لمرحلة من تاريخ الشمال الإفريقي في عصوره الإسلامية [٣٩] ، والتي لم تدم سوى نصف

قرن، وأرسيت قواعد دولة بربرية مستقلة رغم الاحتياطات والضمانات التي وضعها المعز الفاطمي، لاستمرار نفوذه في بلاد المغرب، إلا أن صاحب السيف ينتهي دائما باصطناع صاحب القلم [٤٠].

لم يتمكن بلكين من الإقامة طويلاً في القيروان الخاضعة لسيطرة فقهاء السنة أعداء الفكر الشيعي، فارتحل إلى المنصورية بعيداً عن القيروان، ثم هاجم قبيلة زناته فهزمهم، واستأصل شأفتهم، وفتح معاقلهم وسبى أموالهم وذراريرهم [٤١]، فسر المعز بذلك سرورا عظيماً؛ لأن زناته كانت قد خرجت عن طاعته [٤٢]، لكن المعز لدين الله الفاطمي توفى سنة (٣٦٥ هـ/ ٩٧٥م) وخلفه ابنه العزيز بالله [٤٣].

وفي سنة (٣٦٧هـ/ ٩٧٧م) عقد العزيز الفاطمي لبلكين على ولاية طرابلس وسرت وإجدابية زيادة على ولاية المغرب، فاستفحل بلكين بما أصبح له من ولاية على طرابلس، فاستمرت حروبه مع زناته، كما هاجم البصرة مركز علي بن حمدون فهدمها وخرب عمرانها، وسار بعد ذلك إلى أصيلا، ومنها إلى شالة مركز برغواطة، فغزاهم وقتل أميرهم ابن عيسى، وسبى من نسائهم وذراريرهم أعداداً كبيرة [٤٤]، وولى ابنه حماد على المغرب الأوسط، فكانت مرشحة لنيل الاستقلال في وقت مبكر.

فعل حماد ما فعله كل من يريد أن يؤسس دولة جديدة في المغرب، أي خط مدينة جديدة، وإن أدى ذلك إلى خراب مدينة قائمة، فهجر أشير لأسباب قد تكون دفاعية في الأساس واختار موقعاً، ربما كان مسكوناً في القديم، يقع على سفح جبل مرتفع يطل على شط الهضبة، وشيد فيه مدينة عرفت أولاً بقلعة بني حماد [٤٥].

لكن أبا الفتوح بلكين توفي سنة (٣٧٤هـ/ ٩٨٤م) في أثناء عودته إلى إفريقيا في بلده وار لنغو الواقعة بين سلجماسة وتلمسان، فخلفه على الإمارة ابنه المنصور بن بلكين بعد موافقة إخوته على تسلمه السلطة، وبويع بالإمارة في مسجد القيروان [٤٦]، وكان واليا على أشير، وقلده العزيز بالله الفاطمي أمر أفريقية والمغرب، فعقد المنصور لعمه أبي البهار على تاهرت [٤٧]، ولأخيه حماد على أشير ليساعده في ضبط بلاد المغرب الأوسط، وليمنع السبيل أمام العناصر المعادية له، والتي دأبت على التسلل من تلك الجهات للنيل من سلطانه، الأمر الذي مهد الطريق أمام حماد ليرقى مسرح الأحداث في بلاد المغرب [٤٨].

بدأ المنصور يفكر جدياً في التحرير والانفصال عن الفاطميين مخالفاً لسياسة والده بلكين، الذي ظل وفيا للفاطميين طوال حياته [٤٩]، وقد صرح المنصور بذلك علانية عندما توجه إليه وجوه الناس وشيوخ القيروان لتقديم التعزية والتهنئة بالإمارة قائلا: «إن أبي

وجدي أخذا الناس بالسيف قهراً، وأنا لا آخذهم إلا بالإحسان، وما أنا في هذا الملك ممن يولى بكتاب ويعزل بكتاب، لأني ورثته عن آبائي وأجدادي، وورثوه عن آبائهم وأجدادهم حمير [٥٠] » فكان ذلك إعلاناً من قبل الأمير الزيري بالاستقلال عن الدولة الفاطمية [٥١] ، وأنه صاحب حق شرعي في ولاية المغرب التي آلت إليه بالوراثة [٥٢] .

غضب العزيز بالله الفاطمي عندما سمع هذا القول، لكنه كان ما يزال يملك ورقة ضغط قوية، وهي جماعة المغاربة أي الكتاميون الذين رافقوا المعز الفاطمي إلى المشرق، وكانوا أقلية ذات نفوذ وامتيازات داخل النظام الفاطمي، ويخافون على مراكزهم إذا نبذت افريقية الدعوة الشيعية [٥٣] ، فبعث إليه العزيز بالله أبا الفهم حسن بن نصر الكتامي الخرساني سنة (٣٧٦هـ/ ٩٨٦م) ، وأظهر العداوة والبغضاء لصنهاجة، وخرج لقتالها، فضرب السكة، ونشر حوله الجند والعساكر ما كثر به جمعه [٥٤] ، ويبدو أن العزيز، كان يهدف من وراء ذلك إثارة قبائل كتامة على ولاية المغرب وإضعاف نفوذهم [٥٥] ، فكتب المنصور بن بلكين إلى العزيز بالله، يبلغه أمر أبي الفهم، فأرسل العزيز بالله رسولين ينهيانه عن التعرض له ومحاربة كتامة [٥٦] ، فغضب المنصور من ذلك واعتقلهما، وصمم على محاربة كتامة، فزحف بجيوشه سنة (٣٧٨هـ / ٩٨٨م) إلى كتامة، وضرب ميلة وسطيف مركز أبي الفهم، ثم التقى مع الكتاميين في موقعة انتهت بانتصاره عليهم وقتلهم، فهرب أبو الفهم إلى جبل وعر [٥٧] ، ونزل على أهله بني إبراهيم من كتامة فلم يستطيعوا حمايته [٥٨] ، فقبض عليه وكانت نهايته مأساة همجية مفجعة، إذ اقتيد أبو الفهم إلى حريم الأمير حيث ضرب ضرباً مبرحاً حتى أشرف على الموت، ثم أمر المنصور به فأخرج أمام الملأ، وقد بقيت فيه حشاشة من الروح، فَنُحِرَ، وشق بطنه، وأخرجت كبده فشويت وأكلت، كما شرَّح عبيد المنصور– من السودان الذين ربما كانوا أصلاً من أكلة لحوم البشر – لحمه وأكلوه حتى لم يبق إلا عظامه [٥٩] .

وبعد ذلك قام المنصور بعملية تطهير في كتامة، وقتل عدداً من الدعاة وزعماء كتامة كان أبرزهم والي ميلة، وأُنزل بكتامة الذل والهوان [٦٠] ، وعهد بولاية كتامة إلى القائد أبي زعبل بن مسلم الذي فرق أولاده في أعمالها [٦١] ، ثم عاد المنصور إلى أشير، ثم أطلق سراح الرسولين، فلحقا البلاط الفاطمي، وأخبرا العزيز بما حصل لأبي الفهم وقالا: «جئنا من عند شياطين يأكلون الناس» [٦٢] فلما رأى العزيز فشل خطته، آثر أن يصطنع سياسة الملاطفة، فأرسل إلى المنصور هدية جليلة بينها فيل كبير [٦٣] ، في المقابل عاد المنصور بن بلكين إلى طاعة الفاطميين، وأكد من جديد صلات المودة والولاء، وأوقف التحرك نحو الاستقلال [٦٤] ، لكن قبيلة كتامة لم تستسلم للمنصور، وقامت بانتفاضة في السنة التالية (٣٧٩هـ/

٩٨٩م) ، حيث قام رجل اسمه أبو الفرج، ادعى أنه من أولاد الأمراء بالمهديه (٦٥) ، وانتسب إلى القائم بن المهدي (٦٦) ، الأمر الذي قد يفسر وصفه بالدّعي، ونسبته إلى اليهود، حسب مقاله المتشككين في صحة النسب الفاطمي. ومما يجدر ذكره أن استجابة كتامة لدعوة أبي الفرج كانت تلقائيا (٦٧) ، إذ احتشد الكثيرون حوله، مما دعا إلى اتخاذ الطبول والبنود كعسكر شرعي، الأمر الذي يؤكد اتخاذه السكة (٦٨) كما فعل أبو الفهم الخراساني.

زحف أبو الفرج لقتال أبي زعبل عامل المنصور على ميلة وسطيف، وحدث بينهما حوادث كبرى وحروب عظيمة، أشد من وقائع أبي الفهم وأعظم (٦٩) ، ثم زحف أبو الفرج في عساكر كتامة لقتال المنصور، فكان بينهما حروب شديدة أسفرت عن هزيمة أبي الفرج وكتامة، فقتل منهم مقتلاً عظيماً، واختفى أبو الفرج في غار، فوثب عليه غلامان كانا له، وأتيا به إلى المنصور الذي قتله شر قتله (٧٠) ، وأغرق بلاد كتامة بالعساكر وبث عماله فيها لتمهيدها وجباية خراجها، ولم يجد الفاطميون سبيلاً لإضعاف صنهاجة غير أنهم أعانوا زناته لتحل محل كتامة في مقارعة صنهاجة (٧١) .

لا شك في أن هاتين الثورتين قد أضعفتا قوة كتامة، ومكنتا صنهاجة من بسط سيطرتها التامة على نصف المغرب الشرقي، أما القسم الغربي فقد ترك لزناتة والأمويين في الأندلس من أجل توازن القوى بين صنهاجة وزناتة، رغم سياسة العزيز العدائية نحو الأندلس (٧٢) .

وفي سنة (٣٨٦هـ/ ٩٩٧م) ، توفي العزيز بالله الفاطمي، ليخلفه في الحكم ابنه الحاكم بأمر الله (٧٣) ، كما توفي في السنة نفسها المنصور الصنهاجي، فقام بأمره ابنه باديس وعقد لعمه يطوفت على تاهرت (٧٤) ، واستمرت علاقته مع القاهرة كما أرادها الحاكم بأمر الله، لكن هذه العلاقات كانت – في الواقع– قناعاً زائفاً يخفي وراء ما كان قائما بالفعل بين الحاكم بأمر الله وباديس من حقد وعداء، فقد كان الحاكم يضمر في نفسه السوء لباديس، فأخذ يحيك له المؤامرات متبعاً الخطة نفسها التي كان يتبعها العزيز بالله من قبل (٧٥) ، فأرسل إلى واليه على برقة يانس العزيزي يأمره بالاستيلاء على طرابلس سنة (٣٩٠هـ/ ١٠٠٠م) ، وبالفعل استولى والى برقة على طرابلس (٧٦) ، وبما أن طرابلس كانت تابعة لباديس، فإنه لم يسكت عن هذا الاعتداء، ولم يتردد في الاشتباك مع قوات يانس في معركة أسفرت عن هزيمة الجيش الفاطمي ومقتل يانس، وعندما علم الحاكم بما حصل في طرابلس لجيشه سير حملة ثانية بقيادة يحيى بن علي بن حمدون الذي كان قد فر إلى مصر بعد مقتل أبيه جعفر على يد المنصور بن أبي عامر (٧٧) . وصل يحيى إلى طرابلس، واجتمع جيشه بجيش فلفل بن سعيد، وتقدما إلى قابس لكنهما تراجعا إلى طرابلس خوفاً من منازلة

جيوش باديس، وعند ما رأى يحيى اختلال الحال عليه، ولم يجد ما يعطي لرجاله، الأمر الذي أجبره على العودة إلى مصر بعدما اخذ فلفل وأصحابه ما أحبوه من خيولهم، بين شراء وغصب، فلما وصل يحيى إلى القاهرة أراد الحاكم الإيقاع به، لكنه عفا عنه –فيما بعد– وقبل عذره (٧٨).

المرحلة الثانية من انفصال المغرب:

بعد أن فشل الحاكم في إضعاف باديس عسكرياً لجأ إلى إثارة الفتن بين قبيلة زناته وصنهاجة، فأمر زناته بالاستيلاء على طرابلس ونجح في ذلك، وتمكنت زناته بقيادة فلفل بن سعيد من النزول بطرابلس وإخراجها من يد صنهاجة (٧٩).

لكن فلفل بن سعيد توفي سنة (٤٠٠هـ/ ١٠٠٩م) في طرابلس، فخلفه أخوه ورُّو وأطاعته زناتة، فزحف إليه باديس في جيش جرّار، ونزل بظاهر طرابلس، فتلقاه أهلها مسرورين، فدخلها، وجاءته رسل ورُّو تطلب الأمان، فأمنهم، وعفا عنهم وعاد إلى المنصورية مظفراً، وبذلك يكون باديس قد أحبط كل مؤامرات الحاكم ضده (٨٠)، مما جعل الحاكم يعود إلى سياسته التقليدية وهي سياسة الموادعة والتودد واسترضائه بالهدوء (٨١).

ففي سنة (٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) بعث الحاكم بأمر الله هدية جليلة إلى باديس، وإلى ولده منصور، كما وصلت معها سجلات برقة وأعمالها إليه، فتلقاها المنصور مع أهل القيروان بالأعلام والطبول، وفي المقابل رد باديس على هدية الحاكم بهدية أخرى أرسلها إليه سنة (٤٠٥هـ/ ١٠١٤م) وكانت تضم مائة فرس لها سروج محلاة، شدت في ثمانية عشر حملاً عليها أقفاص فيها الخز والمتاع السوسي المذهب النفيس، وعشرين وصيفة، وعشرة من الصقالبة، كما وجهت السيدة أم ملاك – أخت باديس – إلى السيدة أخت الحاكم هدية أخرى، لكن هذه الهدية لم تصل إلى الحاكم وأخته، إذ استولى عليها قطاع الطرق في برقة (٨٢). وقد استمرت سياسة الموادعة هذه حتى وفاة باديس سنة (٤٠٧هـ/ ١٠١٧م)، لكن هذه السياسة تبدلت بعد أن تولى إمارة المغرب المعز بن باديس.

اتصف المعز بعدة صفات حميدة، فقد كان ملكاً جليلاً، وعالي الهمة، محبا للعلم، وكثير العطاء، مدحه الشعراء، وانتجعه الأدباء (٨٣)، وعرف عنه رقة القلب، والتعفف عن سفك الدماء بغير حق (٨٤)، وخالف أسلافه الذين كانوا يدينون بمبادئ الشيعة (٨٥)، غير أن هذه المسألة ترجع قبل كل شيء إلى الروح الانفصالية عن الدولة الفاطمية التي كان يهدف

إليها المعز وآباؤه من قبل [٨٦] ، ويرجع ابن عذاري سبب ذلك إلى أن المعز بن باديس، كان قد تتلمذ على يد وزيره أبي الحسن بن أبي الرّجال، وكان ذا علم وزهد، فعلمه وأدبه، ورغبه في مذهب الإمام مالك، وفي السنة والجماعة، وأهل القيروان الشيعة لا يعلمون ذلك[٨٧] ، لاسيما أن المعز بن باديس كان قد تولى إمارة إفريقية والمغرب وعمره ثماني سنوات وستة أشهر وأيام تقريبا بعد وفاة والده؛ لأن مولده كان في جماد الأولى سنة ثمان وتسعين وثلاثمائة[٨٨] ، فكفلته عمته أم ملاك التي تقبلت العزاء في أخيها المتوفى، وكذلك التهنئة بولاية ابن أخيها الصغير، فكان ذلك اعترافاً منهم بوصايتها على المعز [٨٩] ، وهكذا مارست السيدة أم ملاك مهماتها كوصية على الأمير الصغير، وكانت تباشر الأمور وتصرف الأحوال من رأيها [٩٠] إلى أن بلغ المعز سن الرشد [٩١] ، بعد سبع سنوات، كانت تحظى طوالها بموضع تقدير ورعاية من جانب المعز ورجال دولته، لكنها اعتلّت لأيام عدة، وتوفيت سنة (٤١٤ هـ/ ١٠٢٣م [٩٢]) .

استمرت سياسة المراسلات والهدايا بين المعز بن باديس والفاطميين في مصر [٩٣] ، وكان الحاكم بأمر الله قد سير الخلع إلى المعز ولقبه شرف الدولة [٩٤] ، لكن هذه السياسة انقلبت رأساً على عقب، فقد ذكر ابن خلدون في كتابه العبر أن المعز بن باديس كان ماشياً في القيروان، فكبا به فرسه فنادى مستغيثاً باسم أبي بكر وعمر، فسمعه العامة، فثاروا لحينهم على الشيعة [٩٥] ، وذهبوا إلى درب المعلى – وهو حي شيعي في مدينة القيروان – وقتلوا الشيعة الذين كانوا يسكنون هناك [٩٦] ، وفي رواية أخرى ذكرها ابن عذاري أن المعز بن باديس خرج في أحد الأعياد للمصلى في أول ولايته، فكبا به فرسه، فنادى مستغيثاً بالشيخين أبي بكر وعمر – رضي الله عنهما– ، فسمعته الشيعة الذين كانوا في عسكره، فبادروا إليه ليقتلوه، فنهض عبيده ورجاله ومن معه يكتم السنة من أهل القيروان، ووضعوا السيف بالشيعة، فقتل منهم أكثر من ثلاثة آلاف، فسمي ذلك المكان بركة الدم [٩٧] .

ثم أخذ المعز يتتبّع دعاة الشيعة، ويلاحقهم بالقتل والتنكيل، «وقتل دعاة الرافضة»[٩٨]، كما قطع من الأذان عبارة: «حي على خير العمل[٩٩]» ، التي كان الفاطميون قد أضافوها إلى الأذان في المغرب.

لقي المعز بن باديس تأييداً على ما قام به من معظم سكان المغرب وقد امتدحه الشعراء على هذه الحركة التي سميت بحركة التطهير [١٠٠] ، كقول الشاعر القاسم بن مروان:

وسوف يقتلون بكل أرض كما قتلوا بأرض القيروان

وقال شاعر آخر [١٠١]:

يا معز الدين عش في رفعة	**وسرور واغتباط وجذل**
أنت أرضيت النبي المصطفى	**وعتيت في الملاعين السفل**
وجعلت القتل فيهم سنة	**بأقاصي الأرض في كل الدول**

احتج الحاكم بأمر الله على ما حصل للشيعة، فكاتب المعز بن باديس، فاعتذر إليه عن تصرفات العامة، فأغضى عنه، ولم يحاول أن يستثيره أكثر مما فعل، وعمل على استرضائه، وبعد مضي شهور عدة على مذبحة الشيعة بعث الحاكم بأمر الله إلى المعز بسجل خاطبه فيه بشرف الدولة [١٠٢].

وفي سنة (٤١١هـ / ١٠٢٠م) بعث الحاكم إلى المعز أبا القاسم بن اليزيد رسولا يحمل الهدايا والخلع النفيسة من لباسه، وكان من هذه الهدايا سيف مكلل بنفيس الجواهر، كما بعث الحاكم إلى المعز، محمد بن عبد العزيز بن أبي كدية ومعه سجل الحاكم وخمسة عشر علما منسوجة بالذهب [١٠٣].

لكن الحاكم بأمر الله توفي سنة (٤١١هـ / ١٠٢٠م) فخلفه ولده الظاهر لإعزاز دين الله [١٠٤]، الذي سار سنة (٤١٤هـ/ ١١٢٣م) بتشريف عظيم إلى المعز بن باديس، وزاده لقبا فسماه: «شرف الدولة وعضدها» [١٠٥]، وبعث إليه بثلاثة أفراس من خيل ركوبة مزودة بسروج نفيسة، وأرسل إليه خلعة من نفيس ثيابه، وعشرين بنداً مذهبة ومفضضة [١٠٦].

لعلَّ هذه السياسة التي انتهجها الحاكم بأمر الله وابنه الظاهر لإعزاز دين الله، كانت تعبر عن رغبتهما في تحسين العلاقات مع المعز بن باديس، لكن المعز لم يقم وزنا لكل ذلك، وأظهر الدعوة إلى بني العباس، وقطع الخطبة للمستنصر الفاطمي [١٠٧].

انفصال المغرب عن الدولة الفاطمية نهائياً:

اختلف المؤرخون في تحديد تاريخ انفصال المعز بن باديس عن الدولة الفاطمية نهائياً، فقد ذكر ابن عذاري وابن خلدون أنه تم سنة (٤٤٠هـ/ ١٠٤٨م) [١٠٨]، بينما ذكر ابن تغري بردي والمقريزي أنه تم سنة (٤٤٣هـ / ١٠٥١م) [١٠٩]، وذكر ابن الخطيب في كتابه أعمال الأعلام أنه قد تم في سنة (٤٤١هـ / ١٠٤٩م) [١١٠]، ولكن الدكتور سالم يرجح أن الانفصال تم سنة (٤٤٠هـ / ١٠٤٨م)، وحجته في ذلك أن وزير المستنصر الفاطمي الذي كان قبل اليازوري هو أبو القاسم علي بن أحمد الجرجرائي المتوفى سنة (٤٣٦هـ)،

والذي كان قد بلغه ما أظهر المعز بن باديس من التودد للخليفة العباسي القائم بأمر الله، وما كان يقوم به من اضطهاد للشيعة الإسماعيلية والدعوة للمذهب المالكي (١١١) . وقد خاطب الجرجرائي المعز بن باديس محذراً إياه من التعرض للفاطميين والقدح فيهم، ورد عليه المعز مستهزئا بالفاطميين ومحاولاً تغييره عليهم، فقال الجرجرائي عندما وصله الكتاب: «ألا تعجبون من صبي بربري مغربي يحاول أن يخدع شيخاً عربياً عراقياً» (١١٢) .

لكن الجرجرائي توفي سنة (٤٣٦هـ / ١٠٤٤م) ، وولي ابو محمد الحسن بن علي اليازوري الوزارة بعده، فخاطب المعز بن باديس دون ما كان يخاطب به من كان قبله من الوزراء، فحقد عليه وأخذ يشوه سمعته لدى الفاطميين، حتى حقدوا عليه وساءت العلاقات بين المعز بن باديس والمنتصر العبيدي ووزيره اليازوري (١١٤) .

أعلن المعز طاعته للخليفة العباسي، ودعا له على منابر بلاده، ونقش اسمه على السكة، ويؤيد تلك التبعية الدينار الموجود في متحف برلين، إذ نقشت على وجهه الأول العبارات الآتية: «ومن يتبع غير الإسلام دينا فلن يقبل منه. لا اله إلا الله وحده لا شريك له محمد رسول الله، وكتب على الوجه الثاني «باسم الله ضرب بمدينة عز الإسلام القيروان سنة إحدى وأربعين وأربعمائة. « يأيها النبي إنا أرسلناك شاهدا، ومبشرا ونذيرا وداعيا إلى الله» (١١٥) .

أمر المعز بن باديس بلعن الفاطميين والدعوة إلى العباسيين في الخطب، ولما كان عيد الأضحى أمر الخطيب أن يسب بني عبيد فقال: «اللهم ألعن الفسقة الكفار المارقين الفجار، أعداء الدين أنصار الشياطين، المخالفين لأمره والناقضين لعهده، المتبعين غير سبيله، والمبدلين كتابه. اللهم العنهم لعناً وبيلا وأخزهم خزياً عريضاً طويلا، اللهم إن سيدنا أبا تميم المعز بن باديس بن المنصور القائم لدينك، والناصر لسنة نبيك، والرافع للواء أوليائك، يقول مصدقاً لكتابك، وتابعاً لأمرك مدافعاً لمن غير الدين وسلك غير سبيل الراشدين المؤمنين، ﴿يأيها الكافرون لا أعبد ما تعبدون﴾ (١١٦) ، وبذلك يكون المعز قد أعلن انفصاله عن الفاطميين من الناحية النظرية.

وهنا لا بد من التذكير أن الخلافة العباسية كانت قد استعادت شيئاً من الهيبة والنفوذ أيام القادر (٣٨١هـ/ ٩٩١م- ٤٢٢هـ / ١٠٣٠م) والقائم (٤٢٢هـ/ ١٠٣٠م- ٤٦٧هـ/ ١٠٧٧م) في حين أن الخلافة الأموية قد انهارت في الأندلس في أوائل القرن الخامس، وأن الخلافة الفاطمية كانت تعيش أزمة كبرى بعد موت الحاكم بأمر الله في ظروف غامضة، تسببت في انقسام خطير داخل الدعوة الإسماعيلية (١١٧) .

إذا وضعنا تصرف المعز بن باديس هذا داخل إطار الانهيار الفاطمي، وانبعاث الخلافة العباسية، فقد يكون سبباً مشجعاً على الانفصال، لتحول واضح في ميزان القوى، بالإضافة إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية في بلاد المغرب بسبب القحط وقلة اليد العاملة (١١٨) .

عندما علم المستنصر الفاطمي بما حصل كتب إلى المعز بن باديس يتهدده قائلا: «هلا اقتفيت آثار آبائك في الطاعة والولاء» (١١٩) ، فرد عليه المعز مؤكداً حقه في حكم المغرب قائلا: «إن آبائي وأجدادي كانوا ملوك المغرب قبل أن تملكه أسلافك، ولهم عليهم من الخدم أعظم من التقديم، ولو أخروهم لتقدموا بأسيافهم» (١٢٠) .

لم يكترث المعز بهذا التهديد؛ لأن الدولة الفاطمية أصبحت ضعيفة غير قادرة على إخضاع المغرب من جديد (١٢١) ، وأن المعز - كما يبدو - كان ينتظر الفرصة المناسبة لإعلان الانفصال، وكان يطالع رغبه أهل القيروان الملحة في قطع الدعوة للفاطميين، وكان هو نفسه يميل إلى المذهب السني، لكنه ربما لم يرض أن ينكث بعهود آبائه للفاطميين، وإنما كان يتوقع أن يقوم المستنصر بترضيته، كما حصل من قبل، ولما لم يفعل ذلك، فقد عدَّ هذا استخفافاً منه بأمره، واحتقاراً لشأنه، وعز عليه أن يعامل بمثل هذه المعاملة، مع ما لديه من إمكانات كثيرة تهيئ له الانفصال عن الدولة الفاطمية نهائياً (١٢٢) مما جعل المعز يصمم على سياسة الانفصال الموجهة للفاطميين، فتحداهم بلعنهم على المنابر بأشنع المسبات، مما أدى إلى ارتياح كبير في أوساط السنة (١٢٣) ، ولم يكتف المعز بلعن الفاطميين على المنابر، بل قام بخطوات عملية، فأزال اسم المستنصر العبيدي عن الطراز، والرايات (١٢٤) ، وأحرق بنوده وهدم دار الإسماعيلية (١٢٥) وبدل العملة التي تحمل اسم المستنصر، فنقش على الوجه الأول «ومن يتبع غير الإسلام دينا فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين» (١٢٦) وعلى الوجه الثاني «لا اله إلا **الله**! محمد رسول **الله**» (١٢٧) وأمر الناس بقطع سكتهم، وزوال أسمائهم من جميع الدنانير، والدراهم، وسائر العملة، ثم أمر مناديه أن ينادي في الناس بأمر المعز بن باديس قائلا: «إنه من تصرف بمال عليه أسماء بني عبيد ناله العقوبة الشديدة» (١٢٨) .

أرسل المعز رجلاً من ثقاته إلى بغداد ليحضر الخلع والألوية السوداء، فاستجاب الخليفة العباسي لرغبة المعز، وأرسل إليه أبا غالب الشيرازي رسولاً من قبله، ومعه العهد واللواء والهدايا، فمر وهو في طريقه في بلاد الروم، فقبض عليه الإمبراطور البيزنطي، وأرسله وما معه إلى المستنصر الفاطمي، وعندما وصل إلى القاهرة أحرق العهد، واللواء، والهدايا (١٢٩) ، وعندما علم المعز بن باديس بذلك أحضر الصباغين وأخرج لهم ثياباً بيضاء وأمرهم بصبغها باللون الأسود شعار العباسيين، ثم جمع الخياطين فصنعوها أثواباً، ثم

جمع الفقهاء والقضاة وخطيبي القيروان، والمؤذنين، وكساهم بالسواد، ثم أمرهم بالذهاب إلى جامع القيروان ولحق بهم، فصعد الخطيب المنبر، وخطب خطبة دعا فيها للقائم العباسي والسلطان المعز بن باديس، ولولده، وولي عهده أبي طاهر تميم بن المعز، ثم لعن بني عبيد وبين خزيهم (١٣٠) ، وبذلك انفصل المغرب سياسياً وروحياً عن الفاطميين، ونبذ تعاليم الشيعة الإسماعيلية ودعوتهم، وانتهت السيادة الفاطمية على بلاد المغرب (١٣١) ومنذ ذلك الوقت صارت الخطبة تقرأ للعباسيين في مختلف ولايات شمال افريقية (١٣٢) .

جمع المعز بن باديس الفقهاء للمناظرة وكان فيهم المالكية والحنفية، فسألهم عن موطن الإمام أبي حنيفة فقيل له الكوفة، فقال: ومالك؟ فقالوا: المدينة المنورة، فقال: عالم أهل المدينة يكفينا، وأمر بإخراج أصحاب أبي حنيفة، وقال: «لا أحب أن يكون في عملي مذهبان» ، ومنذ ذلك الوقت انتقل معظم سكان المغرب إلى مذهب الإمام مالك وما زالوا عليه إلى اليوم (١٣٣) ، وقد ذكر ذلك المقدسي في كتابه «أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم» فقال: «إن أهل المغرب لا يكادون يعرفون إلا كتاب الله وموطأ مالك» (١٣٤) ، هذا ومن المعروف أن مذهب الإمام مالك ظهر أولاً بالأندلس، ثم انتقل إلى المغرب الأقصى أيام الأدارسة، وظهر في المغرب قبل استيلاء صنهاجة والعبيديين على المغرب (١٣٥) بكثير، على يد عدد من كبار علماء المذهب المالكي كان من أشهرهم أسد بن الفرات بن سنان أحد تلاميذ الإمام مالك (١٣٦) ، وعبد السلام بن سعيد التنوخي المعروف (بسحنون) أحد أشهر فقهاء المغرب (١٣٧) .

لم يقتصر المعز بن باديس على اضطهاد الشيعة، بل أخذ يحمل الناس على اعتناق المذهب المالكي، وترك ما دونه من المذاهب الأخرى، حتى يتم له بذلك الانفصال الروحي والمذهبي عن مصر، وكانت تونس والقيروان من أهم مراكز انتشار هذا المذهب، ويبدو أن الحاكم بأمر الله قد شعر بهذه النهاية المحتَّمة، فحاول استمالة المعز عن طريق تكليف بعض العلماء بتدريس الفقه المالكي بالجامع الأزهر، غير أنه لما فشل في تحقيق أغراضه أمر بقتل هؤلاء الفقهاء المالكية (١٣٨) .

أحدث انفصال المغرب عن الفاطميين صدى عميقاً في جميع أنحاء المغرب، ففي طرابلس اقتدى الناس بالمعز بن باديس، وقام الفقيه أبو الحسن بن المنتصر بتحريض العامة على الشيعة، واشترك معهم في قتلهم، ثم قطع من الأذان عبارة «حي على خير العمل» ، وأذن أذان أهل السنة، وفي سنة (٤٤٣هـ/ ١٠٥١م) ، كتب الأمير جبارة بن مختار العربي من برقة إلى المعز يبايعه على الطاعة، ويخبره بأنه وأهل برقة قد أحرقوا المنابر التي كان يدعى عليها للعبيديين، وأحرقوا راياتهم، وتبرأوا منهم ولعنوهم على المنابر ودعوا للقائم العباسي (١٣٩) .

إذا أمعنا النظر – فيما سبق– نجد أن هذا الانفصال تم على مراحل متعددة، وقد ساعد على حدوثه سياسة الخلفاء الفاطميين العدوانية نحو أمراء بني زيري، وإثارتهم المنافسة بين صنهاجة وزناتة، ثم تدخل الوزراء منذ خلافة المستنصر بالله في هذا الخلاف، وسوء تصرفهم في معاملة المعز بن باديس، وإسراف الخلفاء الفاطميين في الاستخفاف بالدين وسب الصحابة، وإدعاء الحاكم بأمر الله الإلوهية ودعوته الناس لعبادته (١٤٠) ، لكن العروي يورد رأي غوتيه الذي قال فيه إن هذا الانفصال محاولة من البربر للتخلص والانتقام من العرب الفاتحين، وإن فتح مصر هو رد على فتح العرب لإفريقية، وأن قبائل كتامة وصنهاجة استغلوا بذكائهم الدعوة الفاطمية، وحكموا باسمها، ثم شجعوا أصحابها على الانتقال إلى الشرق لإبعادهم والاستقلال عنهم، كما لو كان الأمر بخطة مدروسة أوشكت أن تنجح لولا تدخل البربر البدو، ويقصد بذلك زناتة الذين اشتهروا بالتخريب والفوضى والثورة الدائمة على كل سلطة منظمة (١٤١) .

بينما يرى الدكتور العدوي أن المعز بن باديس وجد نفسه مضطرا لاتباع سياسة عمه حماد بن بلكين ـ حامل لواء الوعي السني على مذهب الإمام مالك ـ بعد مضي ثلاثين عاماً على الخطوات التي اتخذها حماد في ذلك السبيل (١٤٢) .

موقف الفاطميين من انفصال المغرب:

تأثر الخليفة الفاطمي كثيراً بهذا الحادث الخطير، والانقلاب الديني السياسي العظيم، والقضاء على الدعوة الشيعية في المغرب (١٤٣) ، لم يقف المستنصر الفاطمي أمام هذا الانفصال موقف المتفرج على الأحداث، والتي تمخض عنها سقوط الدولة الفاطمية في بلاد، ونبذ التشيع، فقد عمل على الانتقام من بني زيري الذين خرجوا عليه، في الوقت الذي كانت فيه الدولة الفاطمية قد ضعفت وعجزت عن إعادة الدعوة الإسماعيلية إلى المغرب(١٤٤). فأشار اليازوري وزير المستنصر بتجهيز بني هلال وبني سليم وأتباعهم من القبائل العربية إلى المغرب (١٤٥) .

ينحدر بنو هلال وأبناء عمومتهم بني سليم من قيس عيلان، ولكنهم كانوا يختلفون في طبيعتهم وأخلاقهم عن أجدادهم هوازن بن منصور بن قيس عيلان بن مضر، الذين كانوا من أعظم قبائل العرب وأقواها وأبعدها أثراً في الفتوحات الإسلامية أيام الخلفاء الراشدين ثم الأمويين (١٤٦) ، وأصل موطن بني هلال وسليم بلاد الحجاز وبعض تخوم نجد، فهي قبائل عربية بدوية رعوية، تعيش عيشة فقيرة مضطربة، تضطرها – في بعض الأحيان – إلى احتراف الغارة على الجيران، أو قطع السبيل حتى على قوافل الحجاج، وعلى مكة في أثناء موسم الحج، وعلى المدينة في أيام الزيارة (١٤٧) .

انضم بنو هلال وبنو سليم إلى حركة القرامطة، ودخلوا بجيوشهم عُمان والبحرين، واشتركوا في الحرب ضد الفاطميين في الشام ومصر والحجاز، وعندما تغلب المعز لدين الله على القرامطة، أرغمهم على الارتداد إلى البحرين، فانفصل بنو هلال وبنو سليم عنهم، ومالوا إلى الفاطميين، فنقلهم العزيز بالله الفاطمي إلى صعيد مصر، وأسكنهم الضفة الشرقية من النيل، واشترط عليهم بأن لا يعبروا إلى الضفة الغربية [١٤٨] ، وكان هدفه من ذلك الحيلولة بينهم وبين الانضمام إلى أعداء الفاطميين في المغرب، فأقام من انتقل من بني هلال وبني سليم في الصعيد الأعلى، وآذوا الفلاحين إيذاءً شديداً، فأما بنو سليم فقد اندمج كثير منهم مع سكان الصعيد، وأما بنو هلال فقد ظلوا بدواً [١٤٩] ، ومن أكبر قبائلهم: «جشم، والأثبج، وزغبة، ورياح، وربيعة، وعدي، والزواودة» [١٥٠] .

استمال المستنصر الفاطمي مشايخ بني هلال وسليم بالعطاء، والعهد لهم بولاية إفريقية بدلاً من أمراء القيروان الصنهاجيين الخارجين عليه؛ لينصروا الشيعة، ويدافعوا عنهم [١٥١] ، لكن تقليدهم الأمور تم بنطق شفوي، ولم يكن الأمر مغامرة، إذ كانت العملية محسوبة بطريقة لا تقبل الخطأ [١٥٢] ، وبذلك يكون اليازوري قد رمى عصفورين في حجر واحد، فإن نجح فيما يرنو إليه في الظفر بالمعز بن باديس وقومه صنهاجة، كانوا أولياء للدولة وعمالاً لها في المغرب، وإن كانت الأخرى فيكون قد تخلص من عدوان تلك القبائل[١٥٣]، التي أضرت بالديار المصرية، وأصبحت خطراً على الدولة لذلك فتح لهم المستنصر باب الهجرة إلى المغرب، ورغبهم فيه [١٥٤] ، وحمل إلى مشايخهم الأموال، وأنعم على سائرهم بفرو ودينار لكل نفر، وأباح حمى الغرب [١٥٥] ، وكتب اليازوري إلى المعز: «أما بعد فقد أرسلنا إليك خيولاً، وحملنا عليها رجالاً فحولاً [١٥٦] ، ليقضي الله أمراً كان مفعولا [١٥٧]» .

سار بنو هلال وسليم إلى برقة، فاستولوا على أمصارها وأعجبتهم أرضها، فأرسلوا إلى أخوانهم بالصعيد يرغبونهم في اللحاق بهم [١٥٨] ، فقد وجدوا بلاداً طيبة كثيرة المراعي، خالية من الأهل، بسبب هجرة زناتة منها أمام ضغط صنهاجة [١٥٩] ، لكن حكومة بني عبيد لم تأذن لهم هذه المرة تجاوز النيل، إلا بأداء دينارين عن كل شخص، فأخذ منهم الفاطميون أضعاف ما أعطوهم [١٦٠] ، وأخذ القادرون منهم على الأداء في الرحيل حتى ضاقت بهم برقة [١٦١] .

استقر بنو سليم في برقة، وخربوا المدينة الحمراء وأجدابية واسمرا وسرت، أما بنو هلال فسار جميع بطونها إلى المغرب، كما وصفهم المقريزي قائلاً: «كالجراد المنتشر لا يمرون على شيء إلا أتوا عليه» [١٦٢] حتى وصلوا إلى إفريقية سنة (٤٤٣هـ / ١٠٥١م)، وكان أول من وصل من بني هلال مؤنس بن يحيى [١٦٣] ، الرياحي أمير رياح، فقدم على المعز

بن باديس، وكان المعز كارهاً لإخوانه صنهاجة، محباً للاستبدال بهم، حاقداً عليهم، دون أن يظهر ذلك لهم، فاستلطف مؤنس الرياحي، وزوجه إحدى بناته وأسكنه بعض قصوره، في القيروان، فحسنت معه نية مؤنس وعاد تشاؤم المعز بمقدمهم تفاؤلاً (١٦٤) ، وشاوره في استدعاء عرب بني هلال من طرابلس وحدود إفريقية ليكونوا له عوناً على بني عمه (١٦٥) ، فنصحه مؤنس، بعدم التفكير في هذا الأمر، وأخبره بأنهم لا يجتمعون على كلمة، وأنهم لا ينقادون إلى طاعة، لكن المعز أكثر من الإلحاح عليه، إلى أن قال له المعز: «إنما تريد انفرادك، حسداً منك لقومك» (١٦٦) ، فذهب إليهم مؤنس بعدما قدم العذر وأشهد بعض رجال السلطان، «ثم رحل متوجهاً نحوهم، فنادى في القوم وحشدهم ووعدهم، وغبطهم ووصف لهم كرامة السلطان والإحسان لهم، ثم قدم في ركب منهم، لم يعهدوا نعمة، ولا طالعوا حاضرة، فلما انتهوا إلى قرية، تنادوا (هذه القيروان) ، ونهبوها من حينها» (١٦٧) ، وعاثوا في نواحي إفريقية فساداً، فعظم الأمر على المعز وقال: «إنما فعل مؤنس هذا ليصحح قوله، ويظهر نصحه» (١٦٨) .

ساءت نية المعز مع مؤنس، واتهمه بإغراء العرب على الفساد، وبدأت المناوشات عندما جهز المعز إلى الهلالية قوة من رجاله الصنهاجيين، ولكن الهلالية نجحوا في الإيقاع بهم، فأخذته العزة بالكبر، وأشاط به الغضب (١٦٩) ، فأمر المعز بالقبض على أخي مؤنس وأولاده وختم على داره بالقيروان، وخرج وعسكر في ظاهر القيروان، وهو يحشد الرجال ويستنفر القبائل الموالية، من زناته وغيرها، واستنجد ببني عمه بقلعة حماد، فأمده ابن حماد بكتيبة من ألف فارس، واستنفر قبيلة زناتة على المشاركة في القتال، فقدم إليه المستنصر بن خزرون المغراوي في ألف فارس من زناتة (١٧٠) ، كما انضم إلى معسكر المعز أعداد من الأتباع والأولياء والحشم، ومن حولهم من بقايا عرب الفتح والزناتية، وغيرهم من جماعات البربر (١٧١) . نتائج غزو القبائل الهلالية للمغرب

خرج إليهم المعز بن باديس في جيش قوامه حوالي ثلاثين ألفاً، واشتبكوا مع عرب بني هلال من رياح وزغبة وعدي بالقرب من حيدران في ذي الحجة سنة (٤٤٣هـ/ ١٠٥١م) ، ولكن عرب الفتح في جيش المعز آثروا الانضمام إلى أخوانهم في الجنس، فانحازوا إلى صفوف الهلالية، أما زناتة وصنهاجة، فقد خذلوا المعز وفروا، فانهزم المعز هزيمة نكراء، وفرَّ بنفسه وخاصته إلى القيروان، وقتل من الصنهاجيين وأتباع المعز على ما ذكره ابن خلدون ثلاثة آلاف وثلاثمائة مقاتل، وفرَّ معظم فلول جيش المعز إلى جبل حيدران، ثم توافد على القيروان المنهزمون، ووصل بنو هلال إلى نواحي القيروان، وأخذوا يخربون مزارعها ويدمرون عمرانها (١٧٢) .

حاصر عرب بني هلال القيروان، وأخذوا ينهبون البلاد حتى أتوا على عمرانها، وكانوا قد استولوا على باجة وقابس، وقسنطينة وتونس وبونه، فلما رأى المعز ضياع ملكه أصهر ببناته إلى ثلاثة (١٧٣) من أمراء بني هلال (١٧٤)، لكن دون فائدة، واستمر الهلالية في عدوانهم، فأمر المعز بأن ينقل سكان صبرة وسوقها إلى القيروان، وأن ينتقل جميع عسكره من الصنهاجيين إلى صبرة وينزلون في مساكنها وأسواقها، وعندما دخل عبيد المعز وصنهاجة صبرة، أساؤوا استخدام مبانيها فخربت عمائرها (١٧٥)، ثم زحف بنو هلال إلى القيروان فحاصروها، وخرج بعض أهالي القيروان للدفاع عنها، لكن بني هلال تمكنوا من قتلهم وإبادتهم (١٧٦).

وفي سنة (٤٤٨هـ/ ١٠٥٦م)، بعث المعز ابنه تميم إلى المهدية، ونزلها ودخل بني هلال القيروان، فاستباحوها، وخربوها، كما حصل تزاوج بين البربر والعرب، واختفي الحاجز الحضاري – نوعاً ما – بينهم، وبخاصة أن العرب والبربر يجمعهم الدين الإسلامي(١٧٧).

بعد خراب القيروان انتقل المعز بن باديس إلى المهدية، وقضى السنوات الأخيرة من عمره حزيناً إلى أن وافاه الأجل المحتوم سنة (٤٥٤هـ/ ١٠٦١م)، ودفن في رباط المستنير، وخلفه ابنه تميم (١٧٨) الذي اقتصر ملكه على شريط ضيق من ساحل المهدية يضم صفاقس وقابس، وجزيرة جربة (١٧٩).

طرب المستنصر الفاطمي لهزيمة الزيريين؛ لأنه استطاع أن ينتقم لنفسه منهم، وعبر عن سروره في رسالة بعث بها إلى علي بن محمد الصليحي صاحب اليمن، وقد جاء فيها: «أنه خلّف ابن باديس اللعين محصوراً في منفاه من الأرض، محمولاً على شفا جرف من الأخذ والقبض، فقد فغر الردى له فمه، ولن يبعد بعون **الله** أن يلقه، وأمير المؤمنين يسأل **الله** جلت عظمته معونته على شكر نعمته التي هو عن القيام بواجب أقلها محصور، ولسانه عن الوفاء بأيسره مقصور، ويقول: الحمد **لله** الذي أذهب عنا الحزن، إن ربنا لغفور شكور، أعلمك أمير المؤمنين نبأ هذه العارفه الطارفه، لتنشره على المنابر، وتذيعه في البوادي والحواضر، إن شاء **الله** تعالى، والسلام عليكم ورحمة **الله** وبركاته» (١٨٠).

انتهت دولة بني زيري في بلاد المغرب رغم أن تميم بن المعز ظل يحتفظ بمساحة قليلة من أرض المغرب، أما الباقي فقد تقاسمه الهلاليون وبعض زعماء زناتة وصنهاجة، وانقسمت البلاد إلى إقطاعيات صغيره وضاعت وحدتها (١٨١)، ليبدأ عصر ملوك الطوائف الذي ينتهي بقيام دولة المرابطين (١٨٢).

إن دخول بني هلال وبني سليم إلى المغرب الإسلامي من الحوادث الفاصلة في تاريخه، فقد قضوا على دولة بني زيري الصنهاجة في بلاد المغرب، وعلى دولة أبناء عمومتهم بني حماد في المغرب الأوسط، وانقطعت نتيجة لغاراتهم الصلات السياسية بين المغرب والمشرق، واتجه المغرب بعد ذلك وجهة خاصة منفصلة عن بقية المجموعة الإسلامية، مما كان له أسوأ الأثر على مصير المغرب والأندلس في أواخر العصور الوسطى (١٨٣) ، كما عجزت صنهاجة أمام الهلاليين وغلبوا على زناتة وعمت الفوضى، فانقطعت الصلة بين المدن بإخافة السبيل، وهرب الفلاحون من الضواحي، فتوقفت التجارة والفلاحة، وكان ضرر الحرب في الجزائر أقل منه في تونس وطرابلس؛ لأن الجزائر لم تكن هي المقصودة بهذه الحملة، ولم تطل بها مدة الحرب (١٨٤) .

بالغ الكتّاب في تقدير تلك الأضرار، ثم حملوا الهلاليين مسؤوليتها؛ لأن معظم هؤلاء الكتاب كانوا موالين لدولة بربرية، ولم يكن للهلاليين حكومة تغدق عليهم عطاءً، ولبداوتهم لم يهتموا بدعاية سياسية تنشر لهم، كما بالغ الكتاب الأجانب في ذلك لقذف العرب ووصفهم بالتخريب (١٨٥) .

ترتب على هذا الغزو انحسار ملك الدولة الصنهاجية في ساحل إفريقية (تونس) بسبب الضغوط التي كانت تمارسه القبائل الهلالية على المدن الداخلية، مما أدى إلى اهتمام الصنهاجيين بشؤون البحر، فأسس تميم بن المعز أسطولاً ضخماً بدار الصناعة بالمهدية، وقام هو وابنه يحيى بن تميم من بعده بالغارات البحرية على جزيرة صقلية، وعلى سواحل إيطاليا (١٨٦) .

كذلك انقسمت بلاد المغرب إلى دويلات متشاحنة على نحو ما حدث في الأندلس عشية سقوط الخلافة الأموية بقرطبة، فقد استولى بنو هلال على المناطق الممتدة في الداخل من قابس إلى المغرب، وظل بنو زيري يحتفظون بالمهدية وما يليها، واستقر بنو حماد في جاية، واستقل حمو بن مليل البرغواطي، الذي تحالف مع عرب زغبة ورياح وعدي والأثبج، في صفاقس، واستقل موسى بن يحيى بقابس، واستقل حاكم قفصة الزيري بها بعد أن خرج على سيده، واستعان بالهلالية لتوسيع نفوذه مقابل جزية سنوية (١٨٧) .

بالإضافة إلى ذلك فإن من سلبيات الهجرة الهلالية أنها مكنت النورمان من غزو المهدية، والاستيلاء على بعض المدن الساحلية مثل قابس وصفاقس والمستنير وسوسة وصال وجال روجر النورمندي في بلاد المغرب (١٨٨) ، مما دفع بالموحدين إلى إرسال قواتهم لدفع ذلك الخطر، ونجح الموحدون في هذه الجبهة، ثم بسطوا سلطانهم إلى برقة حتى غدت

دولتهم تشمل المغرب الإسلامي (١٨٩)، كما عملوا على تحقيق التوازن في غرب البحر المتوسط بين الدول الإسلامية، والدول المسيحية، فعرفت المنطقة مستوى من التقارب والتداخل جعل بعضهم يظن أن اقتسام حوض المتوسط بين المسلمين والنصارى على قدم المساواة أمر ممكن على المدى الطويل، وانتظمت بالفعل المبادلات وتنوعت ونشطت الدبلوماسية والتجارة (١٩٠) . كل ذلك كان من أسباب هجرة بني هلال وسليم إلى المغرب، والذين تسببوا في تفتيت البلاد، وحولوها إلى إمارات صغيرة عاجزة عن دفع الغزاة (١٩١)؛ لأن بني هلال ومن كان معهم من العرب لم يكونوا جيشاً نظامياً، له هدف ديني أو قومي معنوي واضح، كما كان في الفتوح الإسلامية الأولى، وإنما كانوا بدواً طوال تاريخهم، ولم يغيروا طبعهم البدوي أبداً؛ لأن طول إقامتهم في البوادي، وقوة الدول عليهم وإخراجها إياهم من كل نطاق حضاري، جعلهم بدواً أقحاح، فهم يتحركون ويتصرفون جماعياً، ويطيعون رئيس القبيلة، ولا يعرفون رئيساً غيره، ولا يرون في العمران إلا مجالاً للغارة والنهب، وهم يغيرون على المزارع، والمنشآت دون أن يقدروا أهميتها وقيمتها، بل يسعدون بأن يصيبوا منها ما يقدرون عليه، ويعيثون فيها فساداً، فهم يقتلعون الأبواب ويستخدمون أخشابها وقوداً للنار، ويطلقون قطعانهم في المزارع تأكل المحاصيل دون تفكير، ولا يعتزون إلا بشيء واحد «العصبية» ، فهم يتعصبون لقبائلهم أكثر مما يتعصبون لأي شيء آخر (١٩٢)، ولم تكن مشاغبة الهلاليين للحكومات البربرية طمعاً في الملك أو طلباً للفوضى، وإنما لحفظ حياتهم البدوية، وكثيراً ما تكون الحرب بين الهلاليين لأسباب التنازع على وسائل الحياة، وأما بين أفراد القبيلة الواحدة فلأسباب التنازع على رئاسة القبيلة، وشعارهم «لا يفض الخصام إلا الحسام» ، ونتج عن هذه الحروب ضعف قبيلة واستعلاء أخرى، فتضطر الضعيفة إما الجلاء إلى ناحية أخرى، وإما الاحتماء بقبيلة أقوى، فتفرض القبيلة الحامية على المحمية عربية كانت أو بربرية ضريبة معلومة يسمونها خفارة، وهي آية الشرف الحربي (١٩٣) .

كما أدت هجرة بني هلال وسليم إلى انحدار الثقافة العربية في إفريقية (١٩٤) ، فقد كان ازدهار الثقافة العربية في بلاد المغرب يستمد وجوده من عنصرين هما: الاستقرار والطمأنينة السياسية والاقتصادية، ثم الرخاء والترف وثراء الأمراء وإغداقهم على أهل العلم والأدب، وتشجيعهم، إلا ان كثرة الغزوات التي أدت إلى عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وفرقت شمل البلاد، إذ أصبحت القيروان ومدن إفريقية خراباً تلتهمها النيران وتحصد أهلها السيوف، وفجع العلماء في أمنهم واستقرارهم، فخرجوا يبحثون عن ملاذ آمن لهم، ولم يكن أمامهم إلا المغرب الأقصى في ذلك الوقت، فقد استقرت أموره السياسية، وبدأت طلائع المرابطين في صحراء المغرب تتأهب للظهور (١٩٥) .

وهكذا استوطن بني هلال بلاد المغرب رهبةً من سيوفهم أولاً، ورغبةً فيها أخيراً، فأقطع لهم البربر الإقطاعات، وأجزلوا لأمرائهم الصلات، وأضيفت إفريقية الشمالية إلى جزيرة العرب بعدما تبعتها دينياً وسياسياً [١٩٦].

كان لهذا الغزو رغم مضاره الكثيرة فضل كبير في تعريب القبائل البربرية بالمغرب؛ لأن الفتوحات الإسلامية نجحت في نشر الدين الإسلامي واللغة العربية، فأتت الهجرات الهلالية لتضيف إلى ذلك الدم العربي، وتعدل التكوين الإثني والعنصري لسكان المغرب، حتى صار البربري القديم لا يُلتمس إلا في معاقل الجبال ذات الطبيعة الوعرة، ولا يتميز إلا ببعض الظواهر اللغوية [١٩٧]، وأدى ذلك إلى تخفيف حدة اللهجات المحلية في القرى البربرية التي لم تصل إليها إشعاعات الحضارة العربية [١٩٨]، وأضافت هذه القبائل العربية إلى حضارة شمال إفريقية سمات جديدة، ونتج عن امتزاج العرب بالبربر أجيال أقوى شكيمة وأشد مراساً من أجدادهم [١٩٩]، وأدى إلى نجاح عملية تعريب بلاد المغرب، حتى أصبح فيما بعد لا يتميز البربري من العربي، فقد صار معظم سكان المغرب عرباً باللسان[٢٠٠].

سميت هجرة بني هلال إلى المغرب بالغزوة الهلالية أو تغريبة بني هلال، وبطل هذه القصة يسمى أبو زيد الهلالي، أما خصمه فيسمى خليفة الزناتي أو الزناتي خليفة، وهذه الملحمة تعتبر من أشهر آثار الأدب الشعبي العربي، ولكنها تمتاز بطابع شعبي، لكن قصة بني هلال في الأدب تختلف عن وقائع التاريخ اختلافاً بيناً، فهي أشبه بالصدى البعيد لحوادث التاريخ، مثلها مثل كل الملاحم الشعبية [٢٠١].

إن سياسة الانتقام التي مارستها الدولة الفاطمية ضد الدولة الزيدية، كان لها الطابع التقليدي نفسه الذي سارت عليه من قديم، وهو إثارة المنافسة بين القبائل، وضرب بعضها ببعضها الآخر، لكن مشاغبة الهلاليين للحكومات البربرية لم تكن لطمع في الملك، أو لإعادة بلاد المغرب إلى حظيرة الفاطميين، وإنما كانت لحفظ حياتهم البدوية، وإرضاءً لشهوات زعمائهم [٢٠٢].

على الرغم من إجماع المؤرخين على أن سبب نزوح بني هلال وسليم كان من تدبير الدولة الفاطمية، لتأديب المعز بن باديس، فإن الأستاذ العروي يرى خلاف ذلك، ويعلق على هذه الأحداث قائلاً: «هذه هي الرواية التقليدية تغري القارئ ببساطة دواعيها، وبداهة

تسلسل أطوارها، فهي عبارة عن مأساة تحركت بدوافع الغريزة من طموح وشهوة، من غرور وعقوق، من استعلاء وانتقام، ثم أدت إلى كارثة غير متوقعة في حجمها وشمولها، ويتساءل قائلاً: هل تتابعت الحوادث بالفعل على هذه الصورة، وحسب هذا الترتيب؟ من الصعب أن نميز بين الحوادث الناتجة عن الصدفة والإتقان، وتلك التي تولدت عن أعمال محددة، نرى أن الرواة وإن اتفقوا على الحبكة العامة، يختلفون حول توالي الوقائع وتاريخها[٢٠٣] » .

لكن من المؤكد أن المغرب أخذ يعتمد على نفسه منذ أن أعلن المعز بن باديس الانفصال السياسي، والمذهبي عن الدولة الفاطمية، وبينما كانت البلاد في صراع متواصل مع عرب بني هلال وسليم من جهة، والنورمان الغازين لسواحلها من جهة أخرى، كانت هناك قوة جديدة أخذت تظهر في أقصى جنوب المغرب الأقصى فيما وراء جبال درن، وما لبث أن تولدت منها دولة المرابطين الكبرى التي شملت النصف الغربي من بلاد المغرب، واتخذت الإسلام الذي كانت تتهدده المسيحية بإسبانيا ودام عهدها نحو قرن من الزمان، من منتصف القرن الخامس إلى منتصف القرن السادس [٢٠٤] .

نتائج البحث:

١. أقام الفاطميون دولتهم في بلاد المغرب سنة (٢٩٧هـ / ٩٠٩م) ، التي قامت على أساس الفكر الشيعي الإسماعيلي القائم على تقديس الائمة وعصمتهم.

٢. اهتم الفاطميون بامتلاك مصر وتحقق لهم ذلك سنة (٣٥٨هـ / ٩٦٩م) على يد قائدهم الصقلي.

٣. عندما أراد المعز لدين الله الرحيل إلى مصر، أخذ يفكر في إبقاء النفوذ الفاطمي في بلاد المغرب، مع أنه كان يدرك أن هذا الاستمرار لن يدوم طويلا.

٤. استخلف المعز لدين الله على المغرب بلكين بن زيري ثم غادر المعز بلاد المغرب متوجها إلى مصر، وبرحيل المعز بدأ عهدٌ جديدٌ في بلاد افريقية والمغرب.

٥. توفي المعز لدين الله سنة (٣٦٥هـ / ٩٧٥م) فخلفه ابنه العزيز، وفي (٣٧٤هـ / ٩٨٤م) توفي بلكين، فخلفه ابنه المنصور بن بلكين، وقلده العزيز أمر المغرب. لكن المنصور أخذ يدلي بأقوال تدل على أنه يريد الاستقلال مما أغضب العزيز.

٦. أثار العزيز بالله قبيلة كتامة ضد المنصور بن بلكين لكن المنصور هزم كتامة.

٧. في سنة (٣٨٦هـ / ٩٩٧م) توفي العزيز بالله ليخلفه ابنه الحاكم بأمر الله كما توفي في السنة نفسها المنصور بن بلكين، فقام بالأمر بعده ابنه باديس، واستمرت العلاقات بين باديس والحاكم، لكن الحاكم كان يضمر العداء لباديس.

٨. بعد أن فشل الحاكم في إضعاف باديس، بعث اليه ولولده منصور بن باديس سنة (٤٠٣هـ / ١٠١٢م) هدية جليلة، فتلقاها باديس بالأعلام والطبول، وفي المقابل بعث باديس بهدية إلى الحاكم بأمر الله، واستمرت هذه السياسة حتى وفاة باديس سنة (٤٠٧هـ / ١٠١٧م) .

٩. خلف باديس في الحكم ابنه المعز بن باديس الذي استمر في سياسة المراسلات والهدايا في البداية لكن هذه السياسة انقلبت فيما بعد رأسا على عقب.

١٠. تمرد المعز بن باديس على الفاطميين، وقتل الشيعة وتتبع دعاتهم، ولاحقهم بالقتل والتنكيل. وقد لاقى تصرف المعز هذا تأييداً من معظم سكان المغرب.

١١. أعلن المعز بن باديس طاعته للخليفة العباسي، ودعا له على منابر بلاده، وأمر بلعن الفاطميين، وبذلك يكون المغرب قد انفصل عن جسم الدولة الفاطمية.

١٢. تأثر الخليفة الفاطمي لهذا الانفصال السياسي والانقلاب الديني العظيم، الذي تمخض عنه سقوط الدولة الفاطمية في المغرب ونبذ التشيع واستبدال التشيع الإسماعيلي بمذهب الإمام مالك، وكان قد سبقه إلى ذلك عمه حماد بثلاثين عاماً. في الوقت الذي كانت فيه الدولة الفاطمية عاجزة عن الرد وإعادة الدعوة الإسماعيلية.

١٣. أشار اليازوري وزير المنتصر الفاطمي بتجهيز بني هلال وسليم وأتباعهم من القبائل العربية إلى المغرب، فاستمال المنتصر مشايخهم بالعطاء والهدايا.

١٤. سار بنو هلال وسليم إلى المغرب، وتمكنوا من اجتياح المغرب، وهزيمة الزيريين الذين أضحى ملكهم قاصراً على شريط ضيق من ساحل المهدية.

١٥. كان لهذا الغزو رغم مضاره الكثيرة فضل كبير في تعريب القبائل البربرية بالمغرب، لأن الفتوحات الإسلامية نجحت في نشر الدين الإسلامي واللغة العربية، فأتت الهجرات الهلالية لتضيف الدم العربي إلى تلك البلاد.

الهوامش:

١. الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص١٤٦، حسن ابراهيم حسن، تاريخ الاسلام، ج٣، ص ٢٥٨ – ٢٥٩
٢. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص١٥١، العبادي، في التارخ العباسي والفاطمي، ص٢٤٨
٣. ابن الاثير، الكامل، ج٧، ص٦٤، دفتري، مختصر تاريخ الاسماعيليين، ص ١٢١
٤. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج١، ص: ٢٣٧.
٥. المصدر السابق، ج٢، ص٣١٩، سالم، تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٥٠.
٦. العبادي، مرجع سابق، ص: ٣١٥.
٧. سالم، مرجع سابق، ص: ٥٥٠.
٨. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٧٥.
٩. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٣٢.
١٠. إبراهيم جلال، المعز لدين الله، ص: ٩٨.
١١. جعفر بن علي: هو جعفر بن أحمد بن حمدون المعروف بابن الأندلسي صاحب المسيلة وأمير الزاب، وقد وصفه ابن خلكان بأنه سمحاً كثير العطاء مؤثراً لأهل العلم.
١٢. العدوي، تاريخ العالم الاسلامي، ج٢، ص٢١٣.
١٣. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٧٥.
١٤. المصدر نفسه، ج١، ص: ١٧٥.
١٥. بلكين بن زيري مناد الصنهاجي الحميري، كان جده مناداً كبيراً لقومه، كثير المال والولد، حسن الضيافة (ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٦٦) وكان والده أحد أعمدة الدولة العبيدية، أنقذها حين أوشكت على الانهيار تحت ضربات خوارج أبي يزيد، وقد أذن له القائم الفاطمي – تقديراً لخدماته وولائه – ببناء عاصمة إقليمية للمغرب الأوسط، فاختار زيري أشير. كان زيري والياً فوق العادة بل خليفة الخليفة إن صح التعبير في منطقة واسعة ذات أهمية اقتصادية وإستراتيجية كبرى، فلا غرابة أن نرى المعز لدين الله، حيث قرر الالتحاق بمصر، يفوض أمر إفريقية إلى بلكين بن زيري (العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٧) .
١٦. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٥٦.
١٧. الصنهاجي، أخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، ص: ٤٩.

١٨. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٧٥.
١٩. المصدر نفسه، ج١، ص: ١٧٥.
٢٠. المصدر نفسه، ج١، ص: ١٧٥.
٢١. إبراهيم جلال، المعز لدين الله، ص: ٩٩- ١٠٠.
٢٢. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٥٦.
٢٣. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٦٤.
٢٤. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٢٨.
٢٥. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٥٧- ١٧٦.
٢٦. Holt, The Cambridge History of Islam, p. p. 219
٢٧. The Encyclopedia of Islam, volume 11, p. p. 852
٢٨. حسن إبراهيم حسن، الدولة الفاطمية، ص: ٢٥٠.
٢٩. العدوي، تاريخ العالم الإسلامي، ج٢، ص٢١٢.
٣٠. إبراهيم جلال، المعز لدين الله، ص: ١٠١.
٣١. الصنهاجي، أخبار ملوك بني عبيد، ص: ٥٤.
٣٢. إبراهيم جلال، المعز لدين الله، ص: ١٠١.
٣٣. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج٢، ص: ٣٢٠.
٣٤. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٧٦.
٣٥. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٣٥.
٣٦. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٢٨٦.
٣٧. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج١، ص: ١٧٦.
٣٨. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج٢، ص: ٣٢٠.
٣٩. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٢٨٥.
٤٠. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٠.
٤١. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج٢، ص: ٣٢٠.
٤٢. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٦٧.
٤٣. المصدر نفسه، ج٧، ص: ٩٤.
٤٤. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٤١.

٤٥. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج١، ص: ٧٩.
٤٦. ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ج٢، ص٣٢١.
٤٧. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٤١.
٤٨. العدوي، تاريخ العالم الاسلامي، ج٢، ص٢١٦.
٤٩. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٨.
٥٠. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٤٠.
٥١. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٣٠.
٥٢. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ١٥٠.
٥٣. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٨.
٥٤. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٤٨– ٢٤٩.
٥٥. سالم، تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٦٨.
٥٦. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٣٣.
٥٧. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٤٣.
٥٨. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٣٣.
٥٩. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٣٣.
٦٠. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٤٤.
٦١. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٣٣.
٦٢. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ١٦٥.
٦٣. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٦٨.
٦٤. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٨.
٦٥. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٣٤.
٦٦. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ١٧٤.
٦٧. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٣٤.
٦٨. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ١٧٤.
٦٩. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥١.
٧٠. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ١٧٤– ١٧٥.
٧١. الهلالي ميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٣٤.

٧٢. العبادي، في التاريخ العباسي والفاطمي، ص: ٣١٨.
٧٣. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٢١٣.
٧٤. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٥٨.
٧٥. سالم، المغرب في العصور الإسلامية، ص: ٥٦٩.
٧٦. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٤٦.
٧٧. ابن خلدون، العبر، ج٤، ص: ٦٣.
٧٨. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٥٦.
٧٩. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ١٣٤.
٨٠. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٥٨– ٢٥٩.
٨١. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٤٦.
٨٢. سالم، المغرب في العصور الإسلامية، ص: ٥٧٠– ٥٧١.
٨٣. ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج٥، ص: ٢٣٣.
٨٤. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥٦.
٨٥. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٦٠.
٨٦. العبادي، المرجع السابق، ص: ٣٢٢.
٨٧. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٦٨.
٨٨. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٣١٩.
٨٩. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٨٠.
٩٠. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥٦.
٩١. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٣٨٠.
٩٢. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٤.
٩٣. ابن الأثير، الكامل، ج٧، ص: ٣٢٠.
٩٤. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٦٠.
٩٥. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٦٨.
٩٦. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٤.
٩٧. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٦٠.
٩٨. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٤.
٩٩. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٧٣.
١٠٠. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٤.

١٠١. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٧٣.
١٠٢. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٦٩.
١٠٣. الصنهاجي، أخبار ملوك بني عبيد وسيرهم، ص: ٦٨.
١٠٤. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧١.
١٠٥. ابن عذاري، المصدر نفسه، ج١، ص: ٢٧١.
١٠٦. ابن خلدون، العبر، ج٤، ص: ٦٦.
١٠٧. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٧. ابن خلدون، العبر، ج٤، ص: ٦٦.
١٠٨. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٣.
١٠٩. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج٢، ص: ٣٢٤.
١١٠. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٧٤.
١١١. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٣٤.
١١٢. كان المعز يخاطب الوزراء الفاطميين في كتابه إليهم: عبدكم، وصار يقول في كتابه إلى اليازوري: صنيعتكم (الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٥) .
١١٣. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٤– ١٦٥.
١١٤. حسن إبراهيم حسن، الدولة الفاطمية، ص: ٢٥٣.
١١٥. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٧– ٢٧٨.
١١٦. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص: ٧٨.
١١٧. المرجع السابق، ج٢، ص: ٧٨.
١١٨. ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج٥، ص: ٢٣٤.
١١٩. ابن خلكان، المصدر نفسه، ج٥، ص: ٢٣٤.
١٢٠. Holt, The Cambridge History of Islam, p. p. 220
١٢١. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٧٥.
١٢٢. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٨.
١٢٣. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٦٠.
١٢٤. خطاب، قادة فتح المغرب العربي، ج٢، ص: ٢٢٩.
١٢٥. سورة آل عمران، آية ٨٥.
١٢٦. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٧٨.
١٢٧. ابن عذاري، المصدر نفسه، ج١، ص: ٢٧٨.
١٢٨. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٣.

١٢٩. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٨٠.
١٣٠. حسن إبراهيم حسن، الدولة الفاطمية، ص: ٢٥٤.
١٣١. فرهارد دفتري، مختصر تاريخ الإسماعيلية، ص: ١٨١.
١٣٢. الجيلاني، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥٨.
١٣٣. المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ص: ١٩٥.
١٣٤. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٣٨.
١٣٥. ابن فرحون، الديباج المذهب، ص: ١٦١. ابي العرب تميم، طبقات علماء إفريقية، ص: ٨١.
١٣٦. ابن فرحون، المصدر نفسه، ص: ١٦١. ابي العرب تميم، طبقات علماء إفريقية، ص: ١٠١.
١٣٧. العبادي، في التاريخ العباسي والفاطمي، ص: ٣٢٢.
١٣٨. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٧٨.
١٣٩. سالم، المرجع نفسه، ص: ٥٧٨.
١٤٠. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٦، ص: ٩١.
١٤١. العدوي، تاريخ العالم الاسلامي، ج٢، ص٢١٩.
١٤٢. الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥٩.
١٤٣. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٤٨.
١٤٤. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٥.
١٤٥. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٤٦.
١٤٦. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٦.
١٤٧. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٤.
١٤٨. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٤٧.
١٤٩. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ٢٠.
١٥٠. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٥.
١٥١. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٤٢١.
١٥٢. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٥.
١٥٣. الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٥٩.

١٥٤. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٥.
١٥٥. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ٦٦.
١٥٦. سورة الأنفال، آية: ٤٢.
١٥٧. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٥.
١٥٨. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٤٢٢.
١٥٩. الناصري، الاستقصا، ج٢، ص: ١٦٥.
١٦٠. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٤٩.
١٦١. المقريزي، اتعاظ الحنفا، ج٢، ص: ٦٥.
١٦٢. مؤنس بن يحيى الرياحي: هو أول من وصل إلى المغرب حسب رواية ابن خلدون، وهو أمير رياح، وقد وصفه ابن عذاري بأنه كان سيداً في قومه شجاعاً عاقلاً، وأن المعز حاول أن يكسبه إلى جانبه.
١٦٣. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٤٨.
١٦٤. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٨٨.
١٦٥. المصدر نفسه، ج١، ص: ٢٨٨– ٢٨٩.
١٦٦. المصدر نفسه، ج١، ص: ٢٨٩.
١٦٧. المصدر نفسه، ج١، ص: ٢٨٩.
١٦٨. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٤٣٩.
١٦٩. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٨٠.
١٧٠. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٦، ص: ٤٣٩.
١٧١. ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٨.
١٧٢. أصهر المعز بن باديس إلى فارس بن أبي الغيث وأخوه عائدٌ، وإلى الفضل بن علي المرادي (ابن خلدون، العبر، ج٦، ص: ١٩.) .
١٧٣. Holt, The Cambridge History of Islam, p. p. 221
١٧٤. ابن عذاري، البيان المغرب، ج١، ص: ٢٩١.
١٧٥. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٨٤.
١٧٦. Holt, The Cambridge History of Islam, p. p. 221
١٧٧. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ج٢، ص: ٣٢٥.
١٧٨. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٨٥.

١٧٩. حسن إبراهيم حسن، الدولة الفاطمية، ص: ٢٥٤– ٢٥٥.
١٨٠. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٥١.
١٨١. سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي، ج٣، ص: ٤٣٩.
١٨٢. الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج٢، ص: ٢٦٠.
١٨٣. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٥٣.
١٨٤. المرجع نفسه، ج٢، ص١٥٣.
١٨٥. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٨٥.
١٨٦. سالم، المرجع نفسه، ص: ٥٨٧.
١٨٧. محمود السيد، تاريخ دول المغرب العربي، ص: ١٢٢.
١٨٨. العدوي، تاريخ العالم الاسلامي، ج٢، ص٢٨٥.
١٨٩. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج٢، ص١٩٣.
١٩٠. محمود السيد، تاريخ دول المغرب العربي، ص١٢٢.
١٩١. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٥٠.
١٩٢. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٥٧.
١٩٣. حسن محمود أحمد، الإسلام والثقافة العربية في إفريقية، ص: ١٣٣.
١٩٤. المرجع السابق، ص: ١٣٤– ١٣٥.
١٩٥. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص١٥٣.
١٩٦. محمود السيد، تاريخ دول المغرب العربي، ص: ١٢٢.
١٩٧. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٥٨٧.
١٩٨. محمود السيد، تاريخ دول المغرب العربي، ص: ١٢٢.
١٩٩. العبادي، تاريخ اللغة العربية في مصر والمغرب الأدنى، ص: ٢٩٤.
٢٠٠. مؤنس، معالم تاريخ المغرب والأندلس، ص: ١٤٨– ١٤٩.
٢٠١. الهلالي الميلي، تاريخ الجزائر، ج٢، ص: ١٥٧.
٢٠٢. العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج١، ص: ٩٣.
٢٠٣. سالم، المغرب في العصر الإسلامي، ص: ٦٠٤.

تعريف بأهم الأماكن:

١. **اجدابية**: تقع بين برقه وطرابلس وبينها وبين زويلة مسير نحو شهر (ابن حوقل، صورة الأرض ص٦٩) ، وهي مدينة كبيرة في الصحراء، آبارها منقورة في الصخر، طيبة الماء وبها عين ماء عذبة ولها بساتين لطاف، ونخل يسير، وبها جامع وله سوق عامرة (البكري، المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب، ص٤) .

٢. **أشير**: مدينة جبلية في المغرب مقابل بجاية، وكان أول من عمرها زيري بن مناد الصنهاجي وكان سيد قومه، وهو جد المعز بن باديس الصنهاجي، شرع في بنائها سنة ٣٢٤ هـ فأتمها على أحسن حال وعمل على جبلها حصنا مانعا ليس إلى المتحصن به طريق إلا من جهة واحدة، (ياقوت، ج١ ص٢٠٢– ٢٠٣)

٣. **أصيلا**: تقع مدينة أصيلا غربي طنجة، بينهما مرحلة وهي أول مدن العدوة من جهة الغرب، وهي سهلة من الأرض حولها رواب لطاف، والبحر بغربها وجنوبها، وكان عليها سور، ولها خمسة أبواب فإذا ارتج البحر بلغ الموج حائط الجامع، وسوقها حافلة يوم الجمعة (البكري، المغرب، ص١١١) .

٤. **باجة**: مدينة كبيرة عليها سور حجارة قديم (اليعقوبي، البلدان ص١٠٦) وهي قريبة من مدينة تونس (دبوز، ج٢، ص٤٠٦) .

٥. **برقة**: تقع بين الإسكندرية وافريقية وهي تشتمل على قرى ومدن كثيرة، وأرضها محمره، ويحيط بها البربر من كل جانب، أهلها يشربون من ماء السماء الذي يجري في أودية ويخزن في برك أو في أبار، وهي مدينة قريبة من الساحل (ياقوت، معجم، ج١، ص٣٨٩) .

٦. **بونة**: مدينة حصينة في افريقية، تقع على البحر وهي مدينة مقتدرة كثيرة الرخص والفواكه والبساتين القريبة، وأكثر فاكهتها من باديتها، وبها معدن الحديد، (ياقوت، معجم البلدان، ج١، ص٥١٢) .

٧. **تاهرت**: اسم لمدينتين متقابلتين بأقصى المغرب، يقال لاحدهما تاهرت القديمة وللأخرى تاهرت المحدثة، بينها وبين المسيلة ست مراحل، وهي بين تلمسان وقلعة بني حماد، وهي كثيرة النداء والضباب والأمطار، حتى أن الشمس بها قل

أن ترى (ياقوت، معجم، ج٢، ص٧) بينها وبين البحر المالح مسير ثلاث رحلات وفي بعضها سباخ ووادٍ يقال له وادي شلف (اليعقوبي، كتاب البلدان، ص١١٣).

٨. **تلمسان**: في المغرب وهما مدينتان متجاورتان مسورتان، بينهما رمية حجر، أحداهما قديمة ولأخرى حديثة والحديثة بناها الملثمون ملوك المغرب، ومنها إلى وهران مرحلة، (ياقوت، معجم، ج٢، ص٤٤) .

٩. **جبل درن**: منطقة جبلية قريبة من سجلماسة (ياقوت، ج٣، ص١٩٢) . وهو متصل بالسوس، يسميه أهل السوس درن، ويسمى بتاهرت جزول، ويسمى بالزاب أوراس. وهو كثير الينابيع (اليعقوبي، البلدان، ص١١٤) . ويوجد به العديد من البلدان والقرى يسكنها عدد من قبائل البربر (ياقوت، معجم البلدان، ج٢، ص٤٥٢) .

١٠. **جزيرة جربة**: هي جزيرة من ناحية افريقية قرب قابس يسكنها البربر، فيها بساتين كثيرة وزيتون وقد ذكر البكري أن أهلها مفسدون في البر والبحر وهم خوارج. (البكري، المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب، ص١٩) .

١١. **سجلماسة**: مدينة في جنوب المغرب في طرف بلاد السودان، بينها وبين فاس عشرة أيام تلقاء الجنوب وهي في منقطع جبل درن وهي في وسط رمال، يمر بها نهر كبير وبها بساتين مزروعة بأشجار النخيل والاعناب (ياقوت، معجم البلدان، ص١٩٢) .

١٢. **سرت**: مدينة تقع على ساحل البحر المتوسط بين برقة وطرابلس، وعليها سور من طوب وبها حمام وجامع وأسواق ولها ثلاثة أبواب وفيها نخل وبساتين (ياقوت، ج٣، ص٢٠٦) .

١٣. **سطيف**: مدينة في جبال كتامة بين تاهرت والقيروان من ارض البربر في بلاد المغرب وهي صغيرة، إلا أنها ذات مزارع وعشب عظيم (ياقوت، معجم البلدان، ج٣، ص٢٢٠) .

١٤. **سوسه**: مدينة عظيمة في المغرب يفصلها عن المغرب ثلاثون ميلا وهي مدينة محاط بالبحر من ثلاث نواحٍ من الشمال والجنوب والشرق ولها سور يضرب فيه البحر ولها ثمانية أبواب (ياقوت، معجم البلدان، ص٢٨٢) .

١٥. **صبرة**: بالفتح ثم السكون ثم راء، بلد قريب من مدينة القيروان وتسمى المنصورية من بناء مناد بن بلكين (ياقوت، معجم البلدان، ج٣، ص٣٩١) .

١٦. **قابس**: تبعد ست مراحل عن القيروان، وهي ذات مياه وأشجار، وعليها سور يحيط به خندق ولها اسواق، ويعمل بها الحرير الكثير وبها تدبغ الجلود وتوزع إلى اكثر بلاد المغرب، (ابن حوقل، صورة الأرض، ص٧٢) .

١٧. **قسنطينة**: مدينة مغربية كبيرة آهلة بالسكان ذات حصانة ومنعة، وتقع على ثلاثة انهار أحاطت بها، تخرج من عيون تعرف بعيون اشقار، تفسيره سواد، (ياقوت، معجم البلدان، ج٤، ص٣٤٩) .

١٨. **المهدية**: بناها المهدي بالقرب من تونس، والسبب في ذلك يرجع إلى شعور الفاطميين بالحاجة إلى مكان حصين يحتمون به ويكون تموينه من البحر إبان ألازمات (ألعبادي، في التاريخ الفاطمي، ص٢٣٢) .

١٩. **ميلة**: مدينة عظيمة عامرة محصنة قريبة من سواحل البحر كثيرة الأشجار والثمار (اليعقوبي، كتاب البلدان، ص١٠٨) بينها وبين بجاية ثلاثة أيام، وهي اصل مدن الزاب، في وسطها عين تعرف بعين أبي السباع مجلوبة تحت الأرض من جبل بني ساورت (ياقوت، معجم البلدان، ص٢٤٤) .

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المصادر:

١. ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني المعروف بابن الأثير (تـ ٦٣٠هـ) ، الكامل في التاريخ، تحقيق الشيخ خليل مأمون شيحا، بيروت، دار المعرفة، ط١، ٢٠٠٢، ج٧.

٢. أبي العرب تميم، أبي العرب محمد بن أحمد بن تميم (تـ٣٣٣هـ) ، طبقات علماء إفريقية، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

٣. ابن حوقل، أبي القاسم بن حوقل النصيبي (توفي في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري) ، صورة الأرض، بيروت، دار مكتبة الحياة، ١٩٩٢م.

٤. ابن الخطيب، الوزير أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن سعيد الغرناطي الأندلسي الشهير بلسان الدين بن الخطيب (تـ٧٧٤هـ) ، أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام وما يتعلق بذلك من الكلام، تحقيق سيد كسروي حسن، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣، ج٢.

٥. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي المغربي، تاريخ ابن خلدون (تـ٨٠٨هـ) ، المسمى بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، علق عليه تركي فرحان المصطفى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٩٩٩م، ج٤، ج٦.

٦. ابن خلكان، أبو العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان (تـ٦٨١هـ) ، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ١٩٩٤م.

٧. ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج. س. كولان وليفي بروفنسال، بيروت، دار الثقافة، ط٥، ١٩٩٨، ج١.

٨. ابن فرحون، الإمام القاضي إبراهيم بن نور الدين المعروف بابن فرحون المالكي (تـ٧٧٩هـ) ، الديباج المذهب في معرفة أعيبان علماء المذهب، تحقيق مأمون بن محيي الدين الجنّان، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٦م.

٩. البكري، أبي عبيد (تـ٤٨٧هـ) ، الغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي.

١٠. الصنهاجي، أبي عبد الله محمد، أخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، تحقيق جلول أحمد البدوي، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتب، ١٩٨٤م.

١١. المقدسي، المعروف بالبشاري (تـ٣٨٨هـ) ، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م.
١٢. المقريزي، أبي العباس تقي الدين أحمد بن علي (تـ٨٤٥هـ) ، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا، تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١م، ج٢.
١٣. الناصري، الشيخ أبو العباس أحمد بن خالد (تـ١٣١٩هـ) ، الاستقصا لأخبار المغرب الأقصى، تحقيق وتعليق جعفر الناصري ومحمد الناصري، الدار البيضاء، دار الكتاب، ١٩٥٤م، ج١، ج٢.
١٤. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (تـ٦٢٦هـ) ، معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ط٢، ١٩٩٥م.
١٥. اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن واضح الكاتب المعرف باليعقوبي (تـ٢٨٢هـ) ، كتاب البلدان، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٩٨٨م.

ثانياً ـ المراجع العربية:

١. جلال، إبراهيم، المعزل لدين الله، دار إحياء الكتب العربية.
٢. الجيلالي، عبد الرحمن بن محمد، تاريخ الجزائر العام، الجزائر، ديوان المطبوعات العام، ط٤، ١٩٨٢، ج٢.
٣. حسن، حسن إبراهيم، تاريخ الدولة الفاطمية، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
٤. خطاب، محمود شيت، قادة فتح المغرب العربي، دار الفكر، ط٧، ١٩٨٤م، ج٢.
٥. دفتري، فرهارد، مختصر تاريخ الإسماعيلية، ترجمة سيف الدين القصير، دمشق، دار المدى للثقافة والنشر، ط١، ٢٠٠١م.
٦. سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
٧. السيد، محمود، تاريخ دول المغرب العربي (ليبيا، تونس، المغرب، موريتانيا) ، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
٨. العبادي، أحمد مختار، تاريخ اللغة العربية في مصر والمغرب الأدنى، عالم الكتب، ١٩٩٢.
٩. العبادي، أحمد مختار، في التاريخ العباسي والفاطمي، بيروت، دار النهضة للطباعة النشر.

١٠. عبد الحميد، سعد زغلول، تاريخ المغرب العربي (الفاطميون وبنو زيري الصنهاجيون إلى قيام المرابطين) ، الإسكندرية، منشأة المعارف، ٢٠٠٤، ج٣.

١١. العدوي، ابراهيم احمد، تاريخ العالم الاسلامي، عصر التنمية والعطاء، ج٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤ م.

١٢. العروي، عبد الله، مجمل تاريخ المغرب، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٩٤، ج٢.

١٣. مؤنس، حسين، معالم تاريخ المغرب والأندلس، القاهرة، دار مطابع المستقبل، ط١، ١٩٨٠.

١٤. محمود، حسن أحمد، الإسلام والثقافة العربية في إفريقية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

١٥. الهلالي الميلي، مبارك بن محمد، تاريخ الجزائر في القديم والحديث، الجزائر، مكتبة النهضة الجزائرية، ط١، ١٩٦٣م، ج٢.

ثالثاً ـ المراجع الأجنبية:

1. *The Encyclopedia of Islam, volume 11, Leiden, E. J. Brill, 1991.*
2. *Holt, Philip. K., History of The Arabs, The Hong Kong printing press 1970.*

(كرمة في ظلال الحرم)
قراءة تحليلة نقدية في مجموعة أماني الجنيدي القصصية (رجل ذكي ونساء بليدات)

أ.د. نادي ساري الديك *

* أستاذ الادب الحديث، منطقة رام الله التعليمية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله- فلسطين.

ملخص:

أماني الجنيدي من الجيل الثالث من كتاب القصّة العربية القصيرة في فلسطين، نشاطها الأدبي في تتابع، فكانت مجموعتها «رجل ذكي ونساء بليدات» محور الدراسة المعنونة بـ«كرمة في ظلال الحرم» مما جعلنا نتعرف على أنها: تخلّصت من مرحلة التجريب، واستطاعت وضع لبنات في جسد نتاجها القصصي، فتكون قد استكملت ما يمايزها عن غيرها من الكتاب، من أدوات البناء الفني، فكان أسلوبها قشيباً، ولغتها مفعلة، وإن وازنت بين العامية والفصحى، إلاّ أنها تجذب القراء إلى جانب نصها، فكانت شخصياتها من بيئتها فلم تتدخل في نموها أو نشاطها، وإنما نجدها تنهض فيها روحية النماء، مما يرينا صراعاً محتدماً، إن كان من أثر المحيط، أو من أثر التنشئة والوعي المتجدد، فكان للعادات والتقاليد حيزٌ مرموق في نسجها القصصي، والسياسة وتموجاتها، كل ذلك خلق حالة من الثورة التكاملية في نصّها، جعلتها تنتصر للمحتاجين والمجتمع والبيئة دون اسفاف أو تحريض، فكانت المرأة فاعلة، لكنها جسدت واقعها المتقلب، حتى شخصت نهايات قصصها بدراية العارف بفنه وفكره، فكانت نهاياتها متعددة، كما هي موضوعاتها متعددة. مما يرينا النهاية المغلقة والمفتوحة على حد سواء، إلاّ أن النهاية وإن تعددت تنمّ عن ذكاء ووعي هادفين.

Abstract:

Amani Al- Jynaidi is of the third generation of Arab short story writers in Palestine. Her literary work is regular and successive. Her collection "A clever Man and Stupid Women" was the focus of the study titled "A Vine Tree in the Shadow of Haram". This collection makes us feel that she has surpassed the trial stage and has established good foundations in the body of her fictional product. Thus, she has possessed what distinguishes her from other writers in technical construction markers. Her style is polished and her language is activated.

Although she makes a balance between colloquial and standard Arabic, she can attract readers by her language.

The characters in her fiction are from the local environment and naturally developed. They show some struggle springing from either the surrounding or the upbringing. The traditions, politics and changes occupy a conspicuous space in her fiction.

All that creates a complementary revolution in her texts. This made her advocate the needy, society, and environment unequivocally. Women in her fiction are always active, but refkcted her changing status. She depicted the ending of her stories skillfully. Her endings and topics were various but some are open ended while others are close- ended. Nevertheless, the ending in both cases reflects wit and awareness on the part of the writer.

مقدمة:

فلسطين كانت ولم تزل مسرحاً لتطورات ملموسة فيما يخص السياسة السلبية، حتى غدا المشهد ميئوساً منه عند كثير من الناس، إلاّ أنّ الآخرين لم يتركوا الحياة تمرّ بلحظاتها دون أن يكون لهم دور فاعل، يجعل من التطلع الإيجابي غاية التخلص من حال التخلف والركود والاستهتار في نظم الحياة كافة، فكان الأدب بأشكاله عند أدباء محبين لتربة بلادهم يساعد على إعادة تشكيل ما خرّبه فن الممكن والتكتيك المزاجي، اللذان خرّبا نظماً وأعرافاً وقيماً حافظ عليها المجتمع عقوداً متتالية من الزمن، من أجل إعادة لحمة المجتمع من خلال بعض قيم يراد لها الحياة، فبدأ بعض الأدباء ينتجون نصوصاً ابداعية تحاول السير على أسس مختلفة ومغايرة لما يسير عليه أصحاب الطموح المتهاوي في السابق واللاحق، بمعنى نجد بعض الأدب يبشر بقيم جديدة، رافضاً كثيراً للطروحات السائدة والقيم المهدمة والنفعية في المجتمع، ويتجسّد ذلك عبر البحث الجاد والواعي عن أشكال التعبير تكون قريبةعلى النفوس والعقول حتى تتجاوب مع تجاذبات المرحلة، فكان فن القصة القصيرة يمثل الحالة المطواعية كما الحالات الابداعية الأخرى، لنبش المستور وبناء المحبوب من أشياء متعددة، لأنّ رواد القصة القصيرة أخذوا حيزهم في رسم مشهد الحياة، إلاّ أنّ هذا المشهد لم يكتمل، نتيجة عوامل متعددة، فتعاقبت الأجيال على ذلك البناء، على الرغم من حالات التهشيم والهدم المتتابعة من قبل مريدي الخراب والسعي نحو طموحات وأمجاد شخصية نفعية آنية، وتستمر حالات التغير الإيجابية عند مبدعي الفن القصصي لذا ارتأينا أن نبحث في نتاج إحدى القاصّات اللاتي يحاولن بناء جسد فني ينادد حالات الانهيار ويبني جداراً ثقافياً منيعاً إذا جاز التعبير، لأنّ الريادة والتواصل مع حالات البناء لم تعد حكراً على جنس أدبي بعينه، وإنما نرى قفزات في الفنون الأخرى دفاعاً عن ماهية الفن والمجتمع المحاصر بحالات بوهيمية شتّى، من هنا بدأت العلاقة مع نصوص (أماني الجنيدي) القصصية، حتى نستيقن أن الجيل الثالث من روّاد القصة القصيرة الذي تنتمي إليه القاصة، لم يستسلم وينحني للتخلص من العاصفة المستديمة ضد الوطن الفلسطيني بمكوناته ومقوماته أرضاً وإنساناً ووعياً ثقافياً...، مما دفعنا إلى التفاعل مع النص والبحث في أعماقه لتخريج الدلالات عبر عنوانات فرعية، تتعاضد فيما بينها للنهوض بدراسة تتبع منهاجاً تكاملياً وقد أفادت من دراسات سابقة ومناهج متعددة، حتى استوى عودها، وغدت زاهية بثوبها الجديد تغازلها أنماط الحياة، لأنها عرّفت بإحدى كاتبات القصة القصيرة المعاصرة، التي تحاول رسم طريق لها، يلتقي مع الطرائق الأخرى في عمليات

البناء وردم الهوّة مع واقع مريريهدمه الآخرون بكل ما آوتوا من إرادات سلبية، تهتك عرى الستر للمجتمع المجلود نفسياً وجسدياً، لذا جعلنا مجموعة (أماني الجنيدي) (رجل ذكي ونساءٌ بليدات) محورية للدراسة التي نحن بصددها، حتى يتحقق بعض المبحوث عنه في المبنى والمعنى معاً، وتأتي عملية الختام وسرد المصادر والمراجع التي أفاد منها الباحث، وساعدت على نمو الفكرة شكلاً ومضموناً.

حياة المؤلفة:

في مدينة حباها الله بأشياء كثيرة، منها عقدية حيث مرقد سيدنا إبراهيم عليه السلام ومنها طبيعية، حيث الأرض الخضراء والمرتفعات المكسوة بالأشجار المثمرة، التي يرويها أصحابها بعرق أجسادهم، ومدامع عيونهم، وبيئة تعّج بالحياة، ولدت القاصة أماني جمعة عبد السلام الجنيدي «بمدينة الخليل» وهي من كبريات المدن الفلسطينية لفلسطين التاريخية أو السياسية حسب آراء أصحاب الفن الممكن، ففي السادس والعشرين من شهر آب لعام ألف وتسعمائة وتسع وستين، تنفست هواء الحياة، فكانت الحياة بمقوماتها تعتني بها، فهي ابنة معلمين، أي أنّ أسرتها تنعم بنعمة التعليم، إلاّ أنّ الحضن الدافئ لها هو جدّها لأبيها الذي يسّر لها الحياة، وحببها فيها، بأسلوب الأجداد المحبين لأرضهم، أصحاب الحنو على أسرهم، فكان متنفسها تجاه حياة تعجّ بأشياء كثيرة، وبمدينة لها قيمها وطقوسها الاجتماعية، لا يعرف سرمدياتها إلاّ من ينتمي لها قلباً وقالباً، فهي ابنة بيئة محافظة وفق أطر خاصّة.

تنتمي أسرة أماني الجنيدي إلى الشيخ الصوفي المعروف (الجنيد البغدادي) شيخ الطائفة الصوفية لأيامه، وأستاذ الحلاج المتوفى عام ٢٩٨هـ والمدفون في بغداد عاصمة الدنيا والدين عبر قرون، لم نزل نكتحل من شذاها حتى قيام الساعة، فالصوفية لها أثرها بشكل أو بآخر في هذا الكيان القصصي لأماني إن كان ذاك عبر تركيبة الذات أو عبر شطحات الفن الرافض للقيم الزائفة في الحياة، فالثورة الصوفية عند «الجنيد» قد نجد صدى امتداداتها في الثورة على كثير من قيم مجتمع أوقع نفسه بين «مطرقة وسنديان».

نشأت أماني في بيئة خاصة، مجتمع محافظ، وأسرة تحب التعليم والتعلم وجدّ نابه يتفاعل مع الحياة عبر قصّه الشعبي، فكانت من صنع هذه البيئة زيادة على العامل الذاتي والمتغير الجغرافي فيما بعد، لذا تلقت تعليمها في مراحل المدرسة المختلفة في الخليل، ثم

انتقلت إلى الجامعة الأردنية، لتتخرج منها حاملة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها، مما ترك فيها أثراً من أثر مترام فسيح، ثم تدعم فكرها بدبلوم التربية العالي، كي تنخرط في مهنة شاقة نظيفة، فعملت مدرسة، ثم هي الآن مديرة لمدرسة حكومية، تبرّع أحد المحسنين بأرضها وبنائها، ولم يزل يمد يد العون لها.

بدأت مشوارها الأدبي مع ثقافة الأطفال، فكانت قصّة «السور» وهي مخصصة لشريحة مهمة في المجتمع «الأطفال» ثم بدأت الجندي تتفاعل مع ورشات عمل تخص أدب الأطفال والدراما، وقامت بتدريب الطلبة الموهوبين حتى أثمر ذلك عن فوز بعضهم بقصصهم «رسائل بلا حدود»، ولها علاقة مع مجلة الديمقراطي، فهي محررة لقسمها الأدبي، علماً أنها تصدر برام الله، فلسطين، ومن ثمّ بدأ نتاجها القصصي، فقد أصدرت مجموعتها الأولى (امرأة بطعم الموت) عن مركز أوغاريت برام الله عام ٢٠٠٥م، ومن ثمّ مجموعتها الثانية (رجل ذكي ونساء بليدات) الصادرة عن دار الشروق برام الله، عام ٢٠٠٧م، وهي ما زالت تبني نصوصاً قصصية أخرى، حتى يحين موعد المجموعة الثالثة من نتاجها القصصي، التي هي قيد الطبع بعد الإنجاز، ولها نصوص قصصية أخرى مخصصة للأطفال، فهي مثابرة في تواصلها مع النص الابداعي[١].

العنوان ودلالاته:

منذ أن عُرفت أماني الجنيدي كاتبة، وهي تضع عنوانات لإبداعاتها القصصية، تحمل دلالات عميقة، تشي عن فلسفة خاصة، لأنّ العنوان بمسمّاه يحمل أشياء كثيرة قد تكون مقصودة من الكاتب أو لا تكون، إلاّ أنّ المتلقي يحاول تأويل ما يقع في نفسه من أصداء تجاه العنوان، بغض النظر إن تمت عملية التلاقي في الفهم بين المتلقين والمرسل أو بين المتلقين أنفسهم، إلاّ أنّ عملية التأمل في الدلالة لا تنقطع بالمطلق ما دام الأمر قائماً.

فعندما صدرت قصتها المعدة للأطفال «السور» كان العنوان يحمل ثقلاً نفسياً خاصّاً، وتابعت ذلك في مجموعتها القصصية الأولى (امرأة بطعم الموت) فكان العنوان هنا أكثر عمقاً، وحمل همّاً كبيراً، فأيّة امرأة تلك التي هي بطعم الموت، ومن تذّوق الموت وعاد إلى الحياة حتى يستطيع وصفه؟ وهل الموت أمرٌ مجسدٌ؟ حتى تسهل عملية الوصف والتوصيف له، إلاّ أنّ هذا العنوان يحمل ما يحمله من عمق في الأثرالفلسفي الفاعل، ولم تكتف بمثل هذا العنوان، بل جعلت عنوان مجموعتها الثانية (رجل ذكي ونساء بليدات) يحمل إرثاً تأويلياً

عميقاً، ونجدها هادفة في عملية التفكير في العنوان، إلاّ أنّها جعلت عنوانها نكرة مقصودة، فقالت: رجل ذكي، فالرجل هنا نكرة مقصودة، إذ لم تحدد ملامحه الخارجية، إلاّ أنها اكتفت بنعته بصفة الذكاء، لذا جاءت الصفة نكرة أيضاً، لأنّ الصفة تتبع الموصوف أبداً؟

بهذا نجدها عطفت الشق الثاني من العنوان على الشق الأول فكان كما أرادته (رجل ذكي ونساء بليدات) مما يرينا تناقضاً واضحاً في المسمّى، بمعنى كيف تتم عملية المواءمة بين الذكاء والبلادة، وإن وقعت كلها في دائرة التنكير، فهل من المسوّغ أن تستديم العلاقة بين الذكي والبليد، وإن كانت السمة أحادية للرجل ومتعددة في النساء، فلا ندري لم هذا التعارض في التكوين السلوكي من خلال العنوان تجاه الرجل والنساء، فهل موقفها من العنوان هو ردة فعل تجاه ما يقوم به المجتمع من تناقضات في سلوكياته وأنماط تفكيره وقيمه؟ أو أن القصدية به مراده حتى تتمايز الكاتبة عن غيرها في البنى كلها بدءاً من العنوان وانتهاء بالشمولية الكلية للنص المتكامل، أو أنها تقصد الأمرين معاً، وهذا يرينا «الارتباط الذاتي، الحميمي، الدافئ الذي انطوت عليه، ومن الايحاءات المشاعرية المنسوجة بها» [٢] عنواناتها وخيوط نصّها المتتابعة، لأنها تعكس وعيها الذاتي ومنطلقاتها الفكرية، فالعنوان الذي يأتي على سياق الاسم أو الجملة الاسمية يدلل على وعي الكاتب ونباهته تجاه نصّه وصنع الحدث لديه، وبعد التمعن في العنوان والنص لا نجد العنوان يعطي الدلالة السطحية، أو التناول المباشر للفهم، وإنما الرؤيا معكوسة والفهم يغاير المباشرة كثيراً وليس نسبياً.

والعنوان قد يخلق نصاً موازياً للنص، أو يكوّن معه حالة شمولية، مما يعني أنّ العنوان وتبعاته أمر مفكر فيه ومقصود لذاته من الكاتب، وهذا يحرّك حالات الاندفاعية عند المتلقي حتى يستقر في معانقة النص، أو التحلل من تبعاته فيما بعد.

مثل ذلك يرينا عنوان الجنيدي (رجل ذكي ونساء بليدات) يسعى إلى كسر الهيمنة الخاصة لسطوة الأدب المباشرة، ومن ثم جعل الحالة التلميحية أو الترميزية هما المسيطرتان معاً، «فالعنوان من أهم العناصر المكونة للمؤلف الأدبي، وهو سلطة النص وواجهته الإعلامية، وهو الجزء الدال منه، يساهم في تفسيره، وفك غموضه» لذا عني المؤلف بعنونة نصوصه، لأنه مفتاح إجرائي به نفتح مغالق النص سيميائياً [٣].

فقد يعطينا العنوان هنا بعض الغربة التي تعيشها صاحبة النص، أو الناس جميعاً، فعلى المستوى اللغوي، نجد حضوراً دائماً بين بنائية النص والعنوان دائم الحضور، فالرجل الذكي دائم الحضور في النص على الرغم من تباين الموقف بين الحقيقة والتخيّل،

فالعنوان بمثابة النافذة المطلّة على جوانيات الكاتب أو النص أو كليهما معاً، فمع توالي القراءة نستيقن معطيات العنوان، فالرجل الذكي كما غيره من الرجال نجده ضحية نزواته أو منعطفات الحياة التكاملية، أو ضحية لتضخم الذات وخديعة الآخرين، أو كما نرى نجده ضحية استجابة الآخرين لعواطفه ثم التمردّ عليها ورفضها بالمطلق، مما يجعل الحالة القطعية هي القائمة.

فحينما تتم عملية الاسترسال مع النص، نرى أنّ الرجل الذكي يعيش لخدمة نزواته ومتابعة شهواته، مما يرينا الدلالة المولدة في العنوان، فيكون العنوان صاحب تأثير مباشر على النص كما أنّ النص صاحب سطوة على العنوان، وهكذا تتداخل المتأثرات والتأثيرات، فيكون لتراكيب الحروف عملية مقصودة في خلق لغة وعالم وحياة، فعند رصد حروف العنوان لا بدّ «أن نقف عند توالي الحروف وتراكيبها مصحوبة بحركات، وهو ما يشي بحضور الإيقاع»[٤]. لأن العنوان ليس زينة برّاقة يستخدمها القاص قشرياً، وكذلك ليس دالة لفظية خاصة كي تمايزه عن غيره من أجل التمايز، أو الأرشفة المكتبية من أجل الفهرسة وعلومها، وإنما هو أعمق من ذلك، لأنّه من صلب العمل الأدبي، فهو (عتبة يلج منها القارئ إلى عالم الخطاب ودسائسه غير الممكنة، إنّ العنوان يعدّ «مرسلة» مشفرة بين النّاص والنّص من جهة، والقارئ والنص من جهة أخرة، وبالتالي فإنّ رصد العنوان وتفكيكه من شأنه الكشف عن دلالات الخطاب وأسراره)[٥]. فصناعة العنوان ليست من البدهات السهلة، فقد تكون حالات التعامل مع شخصية معيَّنة أسهل من صنع عنوان شبع بدلالات وإحالات هادفة ومشبعة فنياً.

الغلاف وتداخل الألوان:

الناظر في الغلاف الذي يستر مجموعة أماني القصصية، يجده وقد توشّي بألوان متعددة، كان الرمادي صاحب الحظوة الأوسع، فنجده يحتل مجمل دفتي الغلاف، إلاّ أنّ هذا اللون يأتي على شاكلتين، الشاكلة الأولى الحالة غير الممزوجة أو المسطرة، والثانية نجد الخطوط المستقيمة وقد تعامدت خالقة أشكالاً هندسية رباعية الأضلاع، وقد امتدت على شكل مثلث يأخذ حيز ثلث وجه المغلف تقريباً، ونرى اسم الكاتبة وعنون باللون البرتقالي الفاتح محوطاً باللون الأسود، بينما عنوان المجموعة قد قسم إلى جملتين: رجل ذكي، ونساء بليدات، فكان اللون الأبيض من نصيب الشطر الأول يحاط باللون الأسود، أما الشطر الثاني فقد جاء مظللاً بالسواد يحيط به اللون الأبيض، وفي الأسفل تكمن لوحة فنية تظهر امرأتين بوجهين مختلفين، علامات التأمل والحيرة والاستفزاز تظللهما، تتداخل الألوان

الأحمر الفاتح مع الأصفر الغامق غير النفي مع ظلال زرقاء، وأماكن داكنة، كل وجه له حالة تعبيرية خاصة، وما بين الوجهين يقع رسم لرجل وامرأة ملامحهما ليست واضحة، تتعامد أيديهما اليمنى واليسرى لكل منهما في حالة خاصة، علامات القوة والقوة الجسدية بادية على محيّا الرجل، بينما علامات الاستجابة والتحدي ماثلة عند المرأة، فحين نجد الوجهين في حالة الشرود، وما بين الرسم تظهر حالات خيال لأجساد بشرية كل له تطلعاته الخاصة، يجاور الرسم في أسفل لوحة الغلاف مستطيل أحمر مكتوب عليه مفردة (قصص) يقاطعه بشكل أفقي اسم دار النشر (الشروق)، وكذلك يعلو الصفحة مسمّى المجموعة باللغة الإنجليزية وجاء بثلاثة ألوان «الأبيض والأسود والأحمر» وفي أعلى الصفحة اسم الكاتبة باللغة الإنجليزية، وقد جاء على أرضية برتقالية وباللون الأسود، وفي الوجه الآخر للغلاف نرى ملاح رجل مع ثلاث نساء باللون الأسود الغامق، يعلوهم عنوان الكتاب، باللونين الأبيض والأسود، وقد وقعوا جميعاً في مستطيل على أرضية رمادية، ضلعا المستطيل باللون الأحمر ويتعامدان يشكلان زاوية قائمة من الجهة اليسرى، جاء بين العمودين اسم الكاتبة باللغة العربية واللون الأسود، أمّا في الجهة اليمنى فنرى مستطيلاً بلونين منبثقين من بعضهما أحدهما أعمق من الآخر.

إنّ التعامل مع هذه الألوان من خلال إخراج أنيق للغلاف يدلل على دراية خاصة عند مخرج صفحة الغلاف، بمعنى أنّ الكاتبة سوف تكتب أفكارها بألوانها المتعددة، إذ لم تبق شيئاً في نفسها، إلاّ أنها لم تكتب على وتيرة واحدة، لكنها سوف من أوليات السرد حتى نهايته دون رتوش أو بقايا، فالذي يتمعن في الألوان يجد مفارقة في استخداماتها، فهي بمثابة نص موازٍ يساهم في إضاءة العنوان، وكأنها تريد أن تكشف أنّ الحياة المعاصرة للناس ووطنهم هي ضبابية غير يقينية، وذلك لسيادة اللون الرمادي وتعامدات الخطوط على الركن الأيسر من صفحة الغلاف الرئيسية، فالألوان كلّها تعطي الدلالات لذاتها وانبعاثاتها في نفس المتلقي على حد سواء، ومفارقة اللون هذه تمنح العنوان والنص فيما بعد بُعداً ايحائياً خاصاً.

فالرمادي يشير إلى حياة الناس عامة أو الكاتبة بالمتموجة وغير الواضحة، حيث حياة تنهار فيها القيم وتكثر فيها الفتن والنميمة وصعوبة الارتقاء بالقيم الصالحة وكذلك هنا لحظات سوداء تمرّ بالناس والوطن، كما أنّ هنا لحظات من العنفوان والقوة والتحدي الذي يخلقه اللون الأصفر ومن ثم بعض الصفاء الذي يخلقه اللون البرتقالي الفاتح، وكأن القوة تتمثل في روحية الكاتبة أو من ماثلها في الحياة، عندما عبّرت عن أفكارها التي عرّت قيماً كثيرة، وكشفت المستور وغيره من خصوصيات المجتمع.

وأما الخطوط الصغيرة المجاورة للخطوط الكبيرة، على اختلاف ألوان حروفها فإنها تؤكد على أنّ الكاتبة تعرّضت إلى دقائق الأمور في الحياة وعرّتها، أو أنها لا تريد من أحد أن يكشف نوازعها الخفية التي تمثلها الخطوط الصغيرة، في حين نجد الخطوط الكبيرة وقد عبّرت عن مكنونات النفس والعقل بصورة واضحة ، أو أنها تحدثت عن مجمل القضايا الكبيرة التي يعيشها المجتمع.

فما بين تقنيات الألوان وتعامدها، وتعدد الحروف بألوانها، ترى أن الحكاية المرادة تسيل منسابة كما الماء، على الرغم من تعدد أنماط فهمها أو عرضها على الحياة، فما بين الألوان والنص ولوحة الغلاف، تتضح لنا دلالات أخرى للعنوان غير تلك الدلالات التي أشرنا إليها، وهي أنّ الكاتبة قرّرت أن تأتي بنص ابداعي على هذه الشاكلة.

ومع توالي قراءة النص يتضح أن النساء لسن بليدات، وأنّ الرجل لم يكن ذكياً بحكم فطرته وتكوينه العقلي والثقافي، وإنما تحمُّل النساء أعباء الرجل وتحمُّل المرأة متاعب الرجل المتعددة جعل منها امرأة خانعة، لكنها حينما قررت أن تعيد لذاتها السيادة، نجحت وغدا الرجل في مهب الريح لا يحتمل الحياة الجديدة بمكوناتها المختلفة، وكأنها تريد من هذه النصوص أن تكون عبرة لمن يعتبر في المستقبل، تلك التي تقع في مائة وخمس وسبعين صفحة.

أمّا الترتيب ما بين دفتي الغلاف فنجده مختلاً، وهذا يعود للاخراج والمنتجة، لا إلى الكاتبة، لأنا لم نجد فهرساً يوضح أسماء القصص الفرعية ولا في أي الصفحات تأتي، ومن ثمّ لا نجد تعريفاً بالكاتبة أو بنتاجها، وإنما تدخل من العنوان إلى القصة الأولى، علماً أنّ المجموعة تضمّ عشر قصص متفاوتة في الطول والفكرة والبناء، ومختلفة في العنوانات كذلك. ومثل ذلك لا يساعد القارئ على معرفة أسماء القصص بسهولة، وهذا عيب في الطباعة ومكوناتها؛ لأن الأمر يعود بالسلبية تجاه النص إلى حد ما.

المتغيرات في قيم المجتمع ونقدها:

بدأ الحراك المجتمعي للشعب العربي الفلسطيني منذ عشرات السنين، فمنذ العثمانيين وما تلا الحربين العالميين من سنوات عجاف، والمجتمع العربي بشكل عام والفلسطيني خاصة يحاول النهوض، على الرغم من العثرات التي تلازمه، إن كانت تلك العثرات من صنع الذات أو من تأثيرات الإقليم والمحيط، إلاّ أنّ دخول وعد بلفور حيز التنفيذ، خلّف

مرحلة جديدة من حياة فلسطين، حيث عمل الشعب منذ ذلك الحين جاهداً «على تمييز نفسه بدور نضالي بارز ضد السيطرة الاستعمارية الجديدة، وكذلك ضد واقع التجزئة الذي فرضته هذه السيطرة على الواقع العربي بأسره مشرقاً ومغرباً» (٦).

نتيجة ذلك انهارت الآمال المعلقة على الآخرين، وبدأت حالات العصيان تتضح ملامحها إما بالثورات حيناً، أو بالتوحد للعصيان المدني حيناً آخر؛ لكن المجتمع حافظ على مجموعة من القيم وصارع من أجلها، إلاّ أنّ تلك القيم تتعرض بين الحين والآخر إلى هزات وضربات مؤذية، وإن تمثلت الضربة القاصمة لتلك القيم في مشروع أوسلو السياسي، وما تبعه من علائق هدّامة، مسّت المجتمع في بُناه المختلفة: (الفكرية والثقافية والتعليمية والسياسية والوظيفية والاقتصادية الأخرى...) مما يرينا نظماً وثقافات جديدة بدأت تتغلغل في النفوس والعقول على حد سواء، وقد أدى ذلك إلى ظهور فئة نفعية ارتبط مصيرها بالتقلبات المختلفة، وتسعى جاهدة للثراء وخلق النفوذ المتعدد، مما جعل أناساً آخرين يرفضون هذه التوجهات ويقاومونها، إلاّ أنّ الدهماء من الشعب مغيبة لا تستشار في حدث معين، في حين نجد الأحزاب والتنظيمات وقد تماوجت مواقفها، كلّ حسب فكره وثوابته، لكنّ المحصلة جعلت السياسيين قسمين، قسم مؤيد لمشروع أوسلو والآخر يعارضه، مما جعل الصراع يحتدم بين الناس، وهو لم يكن موجوداً عند الناس قبل أوسلو، لذا نجد الأدب يندفع ليضع النقاط على الحروف، أو لخلق الحروف وصياغتها بما يخدم الفكرة الوطنية والعقدية والعربية، دفاعاً عن أشياء تتهاوى أو تتفتت نتيجة عوامل متعددة، وصرنا نسمع أصواتاً منادية بالإصلاح أو بالنهضة أو بالانقلاب أو بالتغيير الشامل حتى نشاهد لحمة الشعب والوطن حقيقة ماثلة للعيان، في حين نجد الطرف الآخر يصرّ على مواقفه ويتهم الفرقاء الآخرين بالتمادي والاعتداء وغير ذلك من المسميات، هذه المتغيرات نراها بوضوح في المرآة الأدبية للأدباء والقصة بالذات «الصدارة في الدعوة إلى الثورة والتغيير الشامل، من أجل الوصول إلى إقامة دعائم المجتمع الجديد، إذ اجتذبتهم بقوة هموم الناس ومعاناتهم اليومية، حتى أن الموضوع الاجتماعي أصبح الموضوع المركزي في كتاباتهم»(٧)

وكأنّا نرى النخب السياسية غير قادرة على حمل المهمات السياسية والوطنية المطروحة على المجتمع وبناه، مما يعني الانهاك لجسد المجتمع، وضعف تطلعاته، نتيجة احتكار القرارات والتوجهات من النخب على حساب المجتمع، كلّ ذلك «فسح المجال للفساد السياسي والديماغوجية، والتلاعب وشراء الأصوات الانتخابية، وهضم حقوق الفلاحين والعمال، وإغلاق الفرص فيه وجه الشبيبة المتعلمة الناشئة، مما أثار خيبة أمل كبيرة لدى

الطليعة والجمهور»[٨] وقد اتضحت معالم ما نصبو إليه في كثير من النتاجات الابداعية إن كانت نثرية أم شعرية، بغض النظر عن طبيعة أصحاب النتاجات الفكرية والعقدية، فمنهم من يعارض النهج، ومنهم من يتماشى أو يتماهى في صنعته.

لقد أدركت كثير من شرائح المجتمع أن التغيير لا يحدث بمقارعة الاحتلال فقط، وإنما لا بدّ من محاربة الأفكار والقيم الدخيلة التي جاء بها المنتفعون، الذين ربطوا مصائرهم بالمحتلين والسياسة الغربية على وجه الخصوص، وهذا يتمثل في القيود التي يعيشها المجتمع، حيث لا تختلف كثيراً عن قيود الاحتلال، بل هي الماثلة بوجهيها، والأداة التنفيذية جزء من أبناء الشعب.

إنّ أمراً كهذا يتطلب منا التعامل الخاص مع النص الإبداعي، حتى نظهر الحراك الأدبي غير المنفصل عن المجتمع بمقوماته وقيمه، وكيف يبني المبدع عالمه أو مجتمعه، وزيادة على أن الأدب يشكل حالة انقلابية أو حالة تسووية إذا جاز التعبير، فالقصة هي نتاج فكرة تقوم على الإبداع المتنوع والمرن، وهذا ما نراه في نتاج (أماني الجنيدي) في مجموعتها (رجل ذكي ونساء بليدات) التي تظهر فيها قيماً تدافع عنها أو ترفضها بأسلوب محبب للمتلقي، فنراها تأخذ مادتها القصصية من واقعها المتعدد في صوره وأنماطه المعيشية، فقد بدأت حياتها الإبداعية بالقصة القصيرة، لا لأنها سهلة فقط، وإنما لأنها تقوم على رؤى تستطيع أن تصل من خلالها إلى الناس كافة، فعلى الرغم من أنّ القصة القصيرة «أيسر من الرواية من حيث رسم الشخصية ووصف المكان وسرد الحدث، ولما تتميز به القصة القصيرة من سمات تجعلها أشبه بلقطة سريعة تتخذ من التركيز والتكثيف سبيلاً لذلك» [٩] فإن القصة القصيرة تحتاج إلى فن خاص في التعامل مع اللكزات التي يشعر بها الإنسان، فليس كلّ إنسان يستطيع تكثيف الحدث بلغة وسردية فاعلتين، وليس كلّ روائي أو شاعر يستطيع أن يكتب القصة القصيرة، لأنّ مقومات كلّ منها يختلف عن الأخريات وإن تشابهت في بعضها، فيكون الوعي تجاه البناء والهدف الركيزة الأساس في النهضة الشمولية للفن، فالذي يقرأ (مجموعة أماني الجنيدي) يجدها صاحبة وعي ودراية فيما يخص بناءها الفني ومجتمعها.

فهي ونديداتها من القاصات لهن الحضور الرسمي والشعبي، فقصها يعرّي الذات بعد سبرها حتى تتخلص النفس من رواسب الماضي واندفاعات الحاضر، فكانت قصتها الأولى مباشرة، لا تحتاج إلى تأويل ذهني أو ظني، لأنها واقعية من عنوانها حتى آخر مفردة فيها، فالعنوان «بيتنا» يدلل على الملكية والمواطنة والثبات في العمق والدلالة، فالعلاقة بين الفن والواقع لازمة مستمرة «ومهما تنكرّ الفنان للواقع فإنه لن يستطيع مطلقاً أن يتهرب

منه تماماً، وكما أنّ كل تفكير– حتى ذلك الذي ينادي باللامعقول، أو باللامعنى– لا بدّ أن يعني شيئاً، حتى ولو زعم لنفسه أنه فن لا معقول!» (١٠) فكيف إذا كان الفن معقولاً؟ كما هو فن الجنيدي القصصي، حيث يخرج من رحم المعاناة، كي يبني سداً في وجه إعصار يتجدد في حياة الناس، فالغاية المتجددة في العمل الفني تتجدد في السعي إلى التعبير عن حاجة تتمثل في الوحدة والانعتاق من ظلم وقيود وأسس هدّامة، وليس «الفن سوى التمرّد الذي يسعى الإنسان خلاله إلى الرفض والخلق في آن واحد، إذ يرفض واقعه الشخصي وينسج في الوقت نفسه عالمه الجديد المتسم بالوحدة والاتساق» (١١).

بما أنّ العنوان بمثابة الاسم للشيء، فإننا نرى قصة (بيتنا) تمثل الواقع الاجتماعي الذي تعيشه مدينة الخليل بعد احتلالها في العام ١٩٦٧م، وتكريس احتلالها بعد تقسيمها إلى مربعات أمنية حسب اتفاقيات (واي ريفر) فتكون الحياة من خلال القصة انعكاس لمجمل الصراعات والمتغيرات المتسارعة في مختلف جوانب الحياة، ومساهمة مع غيرها في إعادة التشكيل الاجتماعي والوعي الفكري والثقافي لمحيطها، وهي تظهر معرية المغايرة في العلاقة مع المكان بين أبناء مدينة الخليل كلّ حسب سني عمره، فنرى جدّها التسعيني يتشبث بالمكان حتى الرمق الأخير، ويقاتل المستوطنين وفق طريقته، وهي التواجد في المكان، وعلى الرغم من الحرب المستعرة، وعدم التكافؤ في الإمكانات، فإنه يؤكد حقيقته في المكان، بينما الأحفاد يتمردون على نمط حياته، ويتخلون عن المكان لأسباب متعددة، على الرغم من معارضة بسيطة تتمثل في راوية الحدث، الذي يأتي رفضها واضحاً، لأنها ترفض بيع نصيبها في البيت القديم في البلدة القديمة، التي تشكل لبّ الصراع مع المستوطن الأوروبي صاحب المعتقد اليهودي، «سيدي أبو عزات تجاوز التسعين، يجلس على كرسيه المربع القصير القوائم المصنوع من القش أمام دكانه الفارغ إلاّ من بضائع قديمة تفوح منها رائحة العفن، منذ اغلاق البلدة القديمة لم تدخل الدكان قدم مشتر، انغلق الرزق عن دكان أشبع بطوناً منذ امتهنت العائلة البيع قبل ثمانين عاماً، عمل جدي فيه صغيراً ثم ورثه شاباً، يجلس منذ ثلاث سنوات أمام دكانه خشية استيلاء المستوطنين على ميراث أبيه» (١٢).

يشكل هذا الموقف مفتاحاً للموضوعات القادمة، والمواقف الآتية فيما بعد، إذ يستطيع الإنسان أن يعيش تفاصيل حياته كما يشاء، دون النظر إلى سنوات العمر، لذا نرى الرجل التسعيني يتشبث بالمكان لا يسانده إلاّ من جايله وخبر قيمة المكان، في حين أحفاده لا يكترثون كثيراً بالمكان، ويرونه من عداد الأموال المهدورة أو المنتهية، وكأن انعكاسات السياسة القائمة، والاختلال في موازين القيم، والتيقن من أنّ المستوطنين يحاصرون

المكان، جعل الأجيال المتلاحقة تستسلم لنوازعها، وإن وجدت المعارضة من أجل الحفاظ على المكان، إلاّ أنّها معارضة مجتزأة، تمثلت في إحدى الحفيدات، التي فقدت زوجها وجدّها وزوج أخيها في عملية همجية قادها المستوطنون، ضد العرب العزل الذين سمح لهم بزيارة بيوتهم في مدينة الخليل القديمة، المحاطة بالمستوطنين «لم يكد جدّي يكمل ما بدأ حتى سمعنا اطلاق نار، لا ندري بأي اتجاه» ولم نكد نستوعب ما يجري حتى علا صراخ، رصاص يتطاير من كلّ درب، مستوطنون يحملون رشاشاتهم يطلقون النار في اتجاه دكان جدي. التصقنا بالأرض نحتمي من رصاص القتل، نسينا جدي على كرسيّه، هدأت الزوبعة، أخذت معها زوجي وزوجة أخي، تلقيا الرصاص وخرّا شهيدين، فجيعتي في فقدان زوجي أنستني أن أخبرك أنّ الرجل الذي أشرف على احتفال بعيد ميلاده المئة ترجل عن كرسيّه وخرّ شهيداً» (١٣).

إنّ القدر لعب ضد الأسرة التي خلفها الجد، فقد أصيبت في عمودها الجد والابن والزوجة، جيلان قضيا في ساحة المعركة، وهم لا يمتلكون من مقومات الحرب سوى الثبات المتمثل في الجد، فالقصة تعكس المفارقة التي جاء بها القدر حينما يعكس موازين الإنسان في حساباته، كما هي الأسرة التي ذهبت إلى زيارة بيت العائلة، بعد السماح لهم من المحتل نفسه، عادت وقد خسرت ركنين أساسين منها، فيكون الجذع العام للعائلة قد خرّ شهيداً وهو العقدة في منشار العدو، أما الجيل الثاني فنجد قصتهم أكثر سهولة إن كان على يد المستوطنين، أو نتيجة مواقفهم من بيع البيت، حينما أجبروا أختهم على التوقيع للتنازل عن حقها النسبي في ملكية البيت الذي بيع عبر سمسار لا يعرفه أحد، لتاجر غير معروف «بعد ثلاثة أيام قدموا إليّ ومعهم أوراق، أمسكوا بيدي، غمسوا أصابعي في الحبر وطبعوه فوق أوراق بين دكان جدي وبيتنا» (١٤).

الصراع بين أصحاب الأرض والمحتلين، صراع عنيف تتحكم من خلاله المصالح والقوى في المصائر العامّة، ومثل ذلك يرتد سلباً على بُنى الأسرة بشكل عام، فعندما رفضت الراوية بيع نصيبها، نرى أنها أصيبت ثلاث مرات أو أكثر، فمرة أصيبت في جدها العمود الذي تتكئ عليه في مواقفها، والثابت في رأيه، ومن ثمّ زوجها الذي يشكل الجدار الواقي لبيتها وديمومة عيشها، والمساعد على ديمومة رفضها تجاه بيع إرثها، لكنها غُدرت وحوصرت بعد استشهاده وأجبرت على التنازل عن نصيبها عنوة، وتمثل ذلك في مواقف أشقائها، ومن ثم نجدها قد خسرت ما تتمسك به ألا وهو إرثها الذي توارثته عبر العلاقة الجينية عن جدها، فتكون المرأة هي الخاسر الأول في تلك المعركة غير المتكافئة، فعندما تخسر المرأة زوجها في مجتمع موصوف عند الكاتبة، تصبح في مهب الريح، وتتلازم

عليها الأقدار، وتُحارب من جهات متعددة، وكأنها تصبح غريبة، يجب عليها أن تتلاءم مع معطيات الناس وآرائهم لا مع مصلحتها كإنسان يعيل ما تبقى من أطفال وكيان أسري، فنرى قدر المرأة وقد غدا في مهب الريح، وكأن الأقدار هنا هي المحرك للإنسان ومصائره، دون أن يقوى الإنسان على أن يواجهها أو يحرك ساكنا حيالها، إذن «فالقدر في عالمه البعيد المتعالي، يملك وحده كل القدرة على الفعل والتدمير» (١٥).

وكأنا بالكاتبة تبكي على ما آلت إليه الأحوال في مدينتها، فها هي راويتها قد دخل الحزن كيانها، وظلل دارها، وجعل زمانها معوجاً، وهذا يؤكد على أهمية الحراك الذي تؤديه المرأة الرافضة لكثير من القيم، فهي هنا تعتز بإرثها وتناضل من أجل قيمها وتحافظ على أسرتها، على الرغم من خسارتها والعدوانية التي تواجهها من أبناء أسرتها ومحيطها حيث نجد أشقاءها وقد تخلو عنها وأخذوا يعيشون حياتهم الخاصة، وأهل زوجها رفضوها كذلك، فلم تجد من يمدّ لها يد المساعدة، كلّ يتكئ على حجة واهية، فأهل الزوج يؤكدون أنها تتقاضى مرتباً لزوجها الشهيد، وأهلها يدّعون العوز والحرمان، علماً أنها لم تتسلم أي شيء يذكر، بذلك تكون المرأة حبيسة العادات والتقاليد والحرمان الأسري والقهر السياسي الواقع على الجميع، ومن ثمّ الغدر المتمثل في مواقف اشقائها من قضية الإرث وإجبارها على التنازل عنه عنوة.

فعندما تصاب المرأة في زوجها، فإنها تخضع لمؤثرات مجتمعية متعددة، لا تنفك منها حتى تقع فيها، وهذا في حدّ ذاته ظلم لا يتجزأ، وكذلك نراه خللاً في بنية المجتمع لعدم وجود المؤسسات الراعية لأسر الشهداء والأرامل والأيتام دون منّة من أحد، وكأنها تدعو المجتمع إلى الصحوة بصورة غير مباشرة للحفاظ على ما تبقى من أشياء لم يخسرها المجتمع بعد، للحفاظ على بعض المتبقي عن طريق القصدية والإرادة الملحة، تستطيع الكاتبة التعبير عن حقيقة المجتمع الجديد، التي تتخبطه بُنى متعددة، وتتجاذبه الأهواء والطموحات الأنوية عند كثير من أبنائه، حتى صار من السهل عليهم التنازل عن إرثهم الذي تعمد بدماء الشهداء من أجل حفنة مال مصدرها مجهول، والنوايا الدافعة لها مريبة، علماً أنّ البيت يحمل إرثاً متكاملاً وعبقاً خاصاً به، لذا تحاول الراوية جعل البيت خلاصاً لها وللأسرة جميعها وثم المجتمع، فهو رمز للصمود وامتداد للعلاقة القائمة مع المكان الرامز للوطن، وهذا يدلل على الوعي الوطني الصحيح عند المرأة ممثلة بالرمز الرافض للتعامل مع الاستيطان ونواياه المتمثلة في النزال حول البيت والدكان، وهما رمز للوطن وأساس للمواطنة.

إن النقد الذي توليه الكاتبة للمجتمع عبر مناهضتها التقاليد والأعراف التي تسيء لبنى المجتمع بشكل عام، وكذلك القوانين المنحرفة التي تحطّ من قيمها وتقاليدها، فهي بذلك تدلل على أنها صاحبة وعي تجاه المشكل السياسي والقيم الاجتماعية السائدة الرافضة لها، والتي تبصر الآخرين تجاهها، فهي كمن يحول «الحرف في شكل استدارة الخنجر، وحدّة السكين، وسخونة طلقة البارود» (١٦).

إنّ ارتباط الكاتبة بالواقع جعلها تصوره وتسرد مكنوناته، وتظهر انفعالات الشخوص مفسرة النوازع والنوايا التي يحملها الشخوص أيضاً «توصلت إلى أن أسجّل على كاسيت كل ما أرصده خلال اليوم، سجلت المستور في البلدة العتيقة، سردت الفضائح كلها على أشرطتي: مهدي يعاشر ابنة أخيه، صهر محمود يقبّل اخته في الياخور، ابنة التسع سنين اسماعيل يتلصص على عروسين من شباك مكسور، يقلّد ما يراه من الشباك مع بنت الست سنوات جارته في حوش الدار، الولد خالد يدخن «الحشيش» من وراء والده الذي طلق أمه لأنها صرخت غاضبة: «اشتري الخبز الجاهز، ما بدي اعجن بعد اليوم، لقد تعبت»، تزوج والده من فتاة مطلقة صغيرة، فنامت مع الولد ليالي الشتاء الباردة، في حين كان الأب في سهرات الأفيون، أم الشهيد رأفت لم تجد من يعطيها دواءها فماتت، أم رامي مات زوجها بحادث سير، حجبت عزيزها الساكن بين فخذيها عن الطالبين، فحجبوا عنها معونة الأيتام، فلم تجد ما تشبع به خمسة بطون إلاّ شوربة سيدنا ابراهيم، محمد وأصحابه يجتمعون لرشق الدوريات بالحجارة من سطح تلك الدار، الشيخ عبد الرحيم يحكي يقول، يناقش، يجادل، ينذر المذنبين من النار التي وقدوها الناس والحجارة، يؤم كل هؤلاء يوم الجمعة، يدعو إلى محاربة اليهود بالتكاثر، أعلن حربه باحثاً عن زوجة ثالثة، فأرشدوه إلى أم رامي طلباً للأجر فقال: بدّي أفتح عروس، مش ملجأ أيتام» (١٧).

ما تقدم يؤكد على مقدرة تحويل هموم ومشكلات المجتمع إلى أدب أو تطوير الموضوعات إلى مضامين تحملها أشكال ملائمة إلى حد بعيد، حيث استطعنا أن نتعرف إلى هموم المجتمع وشطحاته وكبواته، فنرى أنماطاً واضحة المعالم والدلالات، فلم يعد المجتمع مستوراً، أو ينظر له بقدسية، وإنما أخذ المتنورون يعرون الواقع للخلاص من التبعات والهموم، لا لكي يكرّسوها، فلم نعد نرى الصورة الإيجابية للمجتمع، ألا وهي المقاومة والرفض، وانما بدأنا نتلمس من قرب عبر نصوص فاعلة، ألواناً شتى، وتصرفات ومواقف تنمّ عن ثقافة سائدة، وحرمان متأصل، وظروف قاسية تحيط بالناس، لها تبعاتها السياسية والاجتماعية والثقافية وغير ذلك.

أي أنّ قصصها «وجدت لإدانة الجوانب السلبية في حياة المجتمع، والتركيز على الاتجاهات الإيجابية والبحث عنها ودفعها، بمعنى تصوير للمجتمع في حركة تغيره نحو الأفضل» [١٨].

لم تعتن القاصّة بنمط صوري، وإنما تتعدد الأنماط الصورية عندها، بمعنى نجدها تتعرض لنماذج متعددة في المجتمع، وتعّريها، أو تظهر ملامحها خدمة لفكرتها والثوابت التي تدافع عنها، فهي ترينا الناس على حقيقتهم وعلى مختلف مشاربهم، إذ كل يرى المقاومة من زاويته، فالشيخ يدعو إلى المقاومة عن طريق الإنجاب وتعدد الزوجات، وعندما أرشدوه على أم رامي الأرملة طلباً للأجر رفض، فكان رفضه يحمل تورية خاصة فقال: «بدي أفتح عروس، مش ملجأ أيتام» ، أي أن الشيخ يريد تعدد الزوجات لكن على هواه، وليس من أجل ستر العورات أو مقاسمة ضنك العيش مع المحتاجات إلى المساعدة، وإنما يريد زواجاً من فتاة بكر، وهذا أيضاً له دلالة اجتماعية خاصة، وكأن المجتمع يريد اقتناص الأرامل والثكالى حتى يدفع سد الرمق لأسرهنّ، فالمرأة التي ترفض إعطاء فرجها للآخرين تقع في دائرة الحرمان والتهميش «أم رامي مات زوجها بحادث سير، حجبت عزيزها الساكن بين فخذيها عن الطالبين، فحجبوا عنها معونة الأيتام» ، وهذا قد يراه بعضهم قسوة وتجني على المجتمع، إلاّ أنه يقع حقيقة وليس تخيلاً، وإن نجد أصحاب الخير يتعففون، إلاّ أنّ بعض الناس يمارسون الضغوط النفسية والاقتصادية لاقتناص أعراض الناس وهتك أستارهم، زيادة على تفشي حالات الكيف والبحث عنها، وتداولها بين طبقات المجتمع المختلفة، فلم تعد الحشيشة والمخدرات حكراً على أحد، وإنما في متناول الناس كلهم، وهذا ما يروج له المحتلون والسائرون في ركبهم بأساليبهم المختلفة حتى تكثر مصائدهم للناس وتتعزز سقطات المجتمع ويسهل اقتناصه، كلّ ذلك من أجل هتك عرى المجتمع وتفككه والسيطرة على مقوماته المختلفة، وقد يكون ذلك مدخلاً للزنى في المحارم وهتك الحرمات، فالأب الذي يتزوج من فتاة صغيرة مطلقة، لا يلبي حاجتها الجنسية لانهماكه في جلسات الكيف وماتترك تلك من ضعف في البناء العقلي والجسدي والنفسي للإنسان، فيقع ولده فريسة حرمان زوجة الأب الجنسية، فتبيت معه طيلة أيام الشتاء، التي هي رمز للحرمان والحاجة إلى الآخر، وكذلك ما نراه عند مهدي وهو يعاشر ابنة أخيه، كل ذلك لا يمنع أن نجد حراكاً جانبياً لدى بعض الصبية وهم يعبرون عن رفضهم تجاه المحتلين، ويتم ذلك عن طريق رمي الحجارة من على أسطح المنازل، وكأنها تقول أن هموم المجتمع غدت متعددة، ولم تعد المقاومة هي السائدة، وإنما تعددت النماذج في الحياة، بتعدد همومها، فهي تجعلنا

نعيش التغير المتسارع في الأحداث الوطنية والاجتماعية والسياسية، أي أنها تنقلنا إلى صراع متعدد الجوانب، منفتح على مؤثرات تعوق حياة المجتمع، فيكون الصراع مأزوماً يوصلنا إلى مخاضات عسيرة تُحكم بالخيبة في مواطن كثيرة، فهي تصور الملمحمين في الحياة، الملمح الإيجابي ويناده الملمح السلبي، فلا نراها تخلق الانفعال من أجل رسم نماذجها التي تصنع الأحداث الخاصة البعيدة عن الواقع، وإنما مادتها مأخوذة من الواقع دون رتوش، بينما تنقل الواقع برؤية الفنان وعمقه التخيلي، فحماسة الفنان «لا تنبعث من بثه لأفكار معينة بصورة مجردة، ولكنها تنبعث من اندماجه الفعلي والكلي مع الحياة، ومن حبه للناس والاتصال بهم والتوغل عميقاً في حياتهم» [١٩] حتى تجسّد أدباً ملتزماً، يرتقي بالإنسان كما يرتقي بذاته فناً ملتزماً ينادد الفن بمنازله الرفيعة، من أجل خلق رسالة وطنية فاعلة، ترسم قيماً فاعلة، تضع الإبهام على الجرح، وتقول: كفى حراكاً مزوراً مبنياً على الغموض والدلالات الزائفة والمضللة معاً، أي أنها استطاعت تكثيف الفلسفة التي تنطلق منها وتعرض لنا الحياة المعيشة وكأنها شريط يسهل التحكم في عرضه، فلا فرق عندها إن شاهدنا محتوياته منذ البداية أم شاهدناه من حيث انتهت الحياة.

مجموعتها القصصية ولدت من رحم مجتمع تتهدده المتناقضات المختلفة، بدءاً من الإرهاب السياسي والتفكك المجتمعي وصولاً إلى تفكك الأسرة والرمى في الحضيض لمن يحتاج الآخرين، فتكون مواجهة الواقع حقيقة ومفتوحة، حتى يتحقق شرط التغيير التاريخي والمرحلي، يتمثل ذلك في الحراك السياسي والانتخابات النيابية والرئاسية التي حدثت، وكانت تمثل طموحاً جديداً قديماً إذا جاز التعبير، حيث نجد التنافس والأمال معلقة على فك أسر المحتجزين، وتحرير الأسرى، وإعادة هيبة المجتمع بكل مقوماته واندفاعاته، فتكون قصة «الأستاذ رجب» لوحة كاشفة للمعلن والمستور في نفوس الناس وعقولهم، فما تحدثت عنه هو حالة تعبيرية أي أنها تطرح الفكرة دون الالتفات إلى شرطي الزمان والمكان، بمعنى أن مكنونات حدثها هي المنطلق الذي نبدأ منه في انفتاحها على مجتمعها وقرائها، بذا نجد نصها معبراً لفكرتها، وهذا لا يعني ألاّ قيمة للبناء الفني لديها، وإنما في قصة الاستاذ رجب، تحاول ايصال فكرتها بأبسط مكونات التعبير سهولة، فتكون شخصية المعلم رجب هي عماد نصّها هنا، دون اثقال النص وصانع النص معاً، لذا نجد كثيراً من مسمياتها أفكاراً أكثر منها شخصيات متعددة وفاعلة في الحدث ومنطلقاته.

إنها تستهل نصها بنوع من النكتة المصنوعة، ويتمثل ذلك في مسمّى الأستاذ الموصوف وعماد الفكرة لديها «أهداني ضحكة بالمجان خرجت من قاع قلبي» لم أعد مضطراً أن أبحث في الفضائيات عن غوار لأضحك، أخرجني من أزمة الضحك التي عانيتها منذ أن قذف اسمه في أذني: «أنا رجب شعبان رمضان، يعني صيام في صيام» [٢٠].

وقد تبدو لنا هذه القصّة المقولة وثيقة الصلة بجو الفترة التي كتبت فيها، إذ ترينا صراع القوى وكيف يوصلنا إلى نهايات منكسرة، وهذا مردّه سلبي على المجتمع وبناه المختلفة، فهي تنقد الحاضر كي تصنع مستقبلاً تتلامح وعوده بقوة تختلف عن الوعود المزيفة والشعارات الرنانة التي عشناها ونعيشها منذ عقود مديدة في حياتنا وتأوهاتها، فتكون النظم السابقة قد أفلست من أي شيء قد تحكيه للناس لا تعلمه، أي أنّ الخراب عمّ الشعب بنظمه المتعددة، فلم يعد هناك قيم تحترم، وثقافات يستند إليها المرء حتى تنهضه من كبوته، فلا نفسيات البشر نظيفة ولا البيئة التي ينتمون إليها كذلك، فيقف الإنسان في حيرة متماوجة، من أين الابتداء وكيف المنطلق حتى نبدأ في التغير الجزئي أو الشمولي، فالنص عندها يطلّ «على الحياة العامة في اندفاع وطموح نقد ما رأوا أنه بحاجة إلى نقد، بلهجة ساخرة ماكرة ترتدي ثوب الفكاهة» (٢١).

«كانت الشمس ترسل ضوءاً خافتاً، ترسله عبر أكوام السحاب، يوم تعرفت إليه وأصبحنا رفيقي طريق، كل صباح أراه ذاهباً إلى المدرسة يحمل حقيبته القديمة الممتلئة بأوراقه ودفاتره التي يرى أنّ الاقتراب منها يشبه جريمة أمن الدولة، كنت أسير معه متجهين إلى المدرسة، عبر طريق امتلأت بأكياس نايلون وعلب كولا فارغة، وكرتون وأوراق وصرامي قديمة وأكوام زبالة وهياكل سيارات صدئة على الأرصفة والساحات، تعبق برائحة المجاري التي طفحت. سألته كيف الدنيا معك يا أستاذ؟ – الدنيا؟ طعم لذيذ ورائحة طيبة ومنظر جميل، ضحكت حتى ذرفت عيناي دمعاً كالندى، نظر إليّ وقال: لا تبك، الدنيا عيد– عيد؟ طبعاً عيد. –فاهمك يا أستاذ، بعد كل رمضان عيد، ليش صايم اليوم يا أستاذ؟ لا إحنا برجب ولا بشعبان ولا برمضان... دعاء الصايم مجاب. –وشو دعائك؟ أن يفرجوا عنها. من هي؟ زوجتي – كم سنة هي في السجن؟» (٢٢)

القاصة تصف الواقع بواقعية مليئة بالسخرية، سوف يقوم نصها بدور إيجابي في ثقافة التغيير أو مقاومة الواقع، لأنه يحتاج إلى تغيير جذري، فلم تعد السياسة هي الفاسدة، وإنما نجد تراكمات السياسة وإهمالها المتعمد قد تسببا في إهمال البيئة أيضاً، فلم يعد أحد يهتم بمحيطه، فغدت الشوارع تعج بالقمامة والأزبال وبقايا السيارات المسروقة أو المشطوبة التي يصدرها المحتل عبر أناس محترفين، يمتهنون الموت البطئ، فيسارعون إلى تدمير بنى المجتمع، وهذا يعكس مظهراً ثقافياً يعيشه الناس دون تحديد الطبقة التي ينتمون إليها، وهذا يظهر الاهمال التراكمي الذي حلّ بالوطن ومقتنياته والمواطن ودعائم حياته، فمثل ذلك يحتاج إلى تأمل من الجوانب كلها، وليس من زاوية واحدة، فالشقاء والبؤس تتضح ملامحهما من خلال السياق العام للنص والنصوص الأخرى، حتى كأنا نعيش حياة

بدائية لا تمتلك مقومات الحضارة المعاصرة «لأنّ الإنسان البدائي ما يزال كامناً في أعماق كلّ منا» (٢٣) وإن كان الأمر نسبياً، إلاّ أنا نعيش غمرة الانكسارات والانهزامات المتتالية.

إنّ قصة الأستاذ رجب تحكي تاريخنا الشخصي والوقائع التي تستمر فيه، فنحن بحاجة إلى فحص الذات، وتأمل التجربة الذاتية للشعب والأفراد منذ خمسة عقود على أقلّ تقدير، حتى نفكك الماضي ونعيد ترتيبه وتركيبه على وفق منطلقات بناءة، كي نتصالح مع النفس، لذا رأى الناس في الانتخابات التشريعية الثانية حالة تغيير حقيقية تعيد الثقة إلى الذات، ويبدأ الإنسان في بناء ذاته ومجتمعه على السواء، أي بمقدار ما يبني الإنسان ذاته ينمو المجتمع بالمستوى نفسه، فتتم عملية النهوض الشمولي، وهذا يؤكد السعي المعني إلى معرفة الذات إن استطاع المرء في مثل هذه الظروف أن يعرفها أو تكون الذات مدخلاً لمعرفة الذوات الأخرى.

«بكى الأستاذ رجب عندما توفي عرفات، وضحكنا على بكائه، يذرف الدموع من منخريه، نحيبه يحاكي قرقرة الأطفال ولما سألته: ليش بتبكي يا أستاذ؟ الموت علينا حق... لأنه كان رمزاً. –ما تزعل يا أستاذ، الرمز بضله رمز، وهذا الختيار عاش للقضية ولما مات صار قضية تشغل الناس إلى الأبد. كيف مات عرفات؟ – مات رمزاً وترك لغزاً لا يحل ولا بينحل».

أضحكنا حتى خلت روح (جحا) فيه، وعندما يقول جملته الشهيرة: «أنا عندي أمل. عند المواقف الحرجة المحبطة، نزداد ضحكاً. أعلن عن أمله يوم الانتخابات. قال لكل الطلاب: انتخبوا أبو مازن. يا أستاذ هذا ختيار، والقضية بدها شب يحمل ثقلها. أبو مازن بدو يفك أسر كل الفلسطينيين. انتخبوا أبو مازن عشان تطلع أم رباب. البنت ما شبعت حليب أمها، – بس ممنوع الدعاية الانتخابية في المدارس يا أستاذ. إذا ما طلعت أم رباب من الأسر فهو بسببكم. إذا لم تنتخبوا أبو مازن، وفاز أبو مازن وأظنّ أن أهالي طلاب المدرسة انتخبوه حتى تخرج أم رباب من سجنها. جاء منشرحاً يوم الإعلان عن الوزارة الجديدة، نحن نعرف أن عنده أمل؟ من الغيظ سألته: أنا مش فاهم ليش أنت مبسوط لهذه الدرجة؟ وفي وزارة جديدة، وشو بدهم يعملوا؟ وزارة جديدة وزارة قديمة كلهم واحد، عمرك شفت مسرحية غوّار لما بدّلوا الحكومة؟» (٢٤).

ما تقدم يعدّ امتداداً لخيبة الأمل وانكسار الحلم لدى الناس، ففي أسطرها المحددة، تعرّي القاصّة المستور في دهاليز السياسة، فنجدها تنبش أموراً محرجة ومؤلمة ومستفزة معاً، بدأتها بموت (عرفات) الذي كان رمزاً، وأصبح موته لغزاً محيراً، فلم يعد أحد يعلم كيف

مات وما هي المنطلقات التي يحاجج بها الآخرين، فنرى الصورة المثلى وقد أزيحت من اطارها المثالي إلى الإطار الواقعي غير الخدّاع، أي أنّ لملمة الأمور وسترها ما عاد يجدي، وإنما التعرية هي المنطلق الأخاذ في رسم الحياة الجديدة، فموت عرفات وغير ذلك يُشكل حالات الهزيمة الذاتية، وتدهور العلاقات بين أصحاب الفكر الواحد أو المنطلق الواحد، حتى يستطيع الإنسان العادي ابصار حالات التشظي في هيكلية الطموح والجسد الجريح، لأنّ الطفيلية ظهرت على السطح، تسير الناس بدلاً من تسترها من وراء حجاب، فنرى القاصة لا تستبقي الصورة على حالها، تلك الصورة التي تتعرض للتغيير قسراً، وإنما نراها تعرّي الأشياء الهدامة إلى تزييف التاريخ والواقع معاً، فهي كمن يسجل حقه في وطنه، وعلاقته المستمرة «به سواء كان يعيش فيه أم كان منفياً عنه» [٢٥].

إنها تجعل القارئ يثق أكثر بنسجها القصصي حينما عمدت إلى أمور تحتاج إلى حراك وتحريك منذ زمن بعيد، فهي تكتب عن أشياء تعرفها وتعيشها وتسمع عنها وتستقرئ آراء الناس وأفكارهم، لذا نجدها تتدخل صراحة وتنطق باسم التلميذ المحاور للأستاذ رجب «يا أستاذ هذا ختيار، والقضية بدها شب يحمل ثقلها» أي أنها تعتقد جازمة أنّ كبر السنّ يحول دون الفاعلية والحراك والمتعلقات السياسية الأخرى، فلا ندري أهي توجه نقدها للهرم السياسي الفلسطيني بسبب أعمارهم المتقدمة، والأمراض التي تنخر في أجساد بعضهم، أم أنها تنتقد الحقبة الزمنية التي قضاها جلهم في مناصبهم، فهم لا يتبدلون، وإنما يعرفون بمسمياتهم منذ ثلاثة عقود تقريباً، وهذا يعني عدم التجدد في العطاء وتداخل الأجيال والمشاركة في اتخاذ القرارات الحاسمة أو الجزئية، أم أنها تقول: إنّ الإنسان في خريف عمره الزمني يحاول التفرغ للحياة الخاصة والتمتع بما تبقى من أشهر عمره، فلا غرابة إذا لم يستطع تفعيل موقعه السياسي، أم أنّ قضية فلسطين طال عليها الزمن، والقيادة لم تتجدد في دمها، لذا لا بدّ من تدخل عنصر الشباب حتى تتحقق الأحلام، لأنّ الشباب يعني التحدي والثبات والتحول الإيجابي، والحزم لأنه ينطلق من قوة النفس وسداد اليقين، وهذا لا يعني أن جلّ كبار السن لا يحسنون التفاعل مع واقعهم، وإنما لكل مقال مقام، وعلى الرغم من ذلك نجد الأستاذ رجب وقد غدا داعية للترويج لأبي مازن، فهو صاحب الحظوة في النجاح كما يرى وذلك لعدّة أسباب منها: أنّ الأستاذ رجب هو ابن المرحلة الفكرية التي يشكل أبو مازن أحد دعاتها، أو أنه يرى فيه امتداداً للنهج السياسي القائم مما يجعله مؤهلاً لتلبية حاجات المجتمع والمتمثلة في التحرر والانفلات من قيود السجن، أو أنّ رجب يرى ببصيرته المرحلة وقد تحتاج إلى إنسان لا يختلف عن النسق السابق في اعتداله ومقومات

ثقافته السياسية، فيكون طموح الأستاذ في إطلاق سراح زوجته الأسيرة، حتى يستطيع اسعاد طفلته، فهي بحاجة إلى حنان الأم والرعاية السليمة؛ وهذا يؤكد أنّ طموح الإنسان ليس الإطار العرضي التكميلي «بل إن علاقته بالإنسان علاقة جوهرية تلتزم ذات الإنسان وكيانه» (٢٦).

لذا نرى أنّ التجربة السياسية الفلسطينية قد تكرّرت فلا استطاعت الانتخابات تحرير الأسرى أو التخفيف عن كاهل الناس، ولا الطموح قد تحقق قي تحرير الأسيرات حصراً، لأنّ النهج القائم هو نفسه السابق، فلا غرابة في النتائج، وهذا ما جسدته الكاتبة بصورة هزلية مؤلمة، عندما ذكرت المتلقي بمسرحية (ضيعة تشرين) عندما أراد بطلها (غوار) حل مشكلة احتلال الكرم من الغريب، بدّل قبعات الوزراء فقط، وهذا يعني أنّ مسميات الوزارة ما هي إلاّ «ألقاب مملكة في غير موضعها كالهرّ يموء صولة الأسد أي لا حكومة الانتخابات فالحة ولا حكومة التكنوقراط فيما بعد، لأنّ المعاناة قائمة لا تتبدل سأله طالب: عندك أمل يا أستاذ؟ لكنها تقبع في السجن، قد تخرج بعد تشكيل التكنوقراط».

إنّ مسميات الألقاب لا تعبّر عن الحاجة التي يطمح إليها الناس، بمعنى أدق قد تعطى لأناس لا علاقة لهم بالحياة القائمة، أو هم غير مهيئين لذلك، أو أنّ العلاقات هي من توصل بعضهم إلى المنصب «ووضع الأستاذ راديو قديماً على أذنه يحاول اصطياد الأخبار ليشبع شوقه لسماع أسماء الوزراء الجدد، تغيير وزاري. أسماء لمعت وأخرى انطفأت، ابن أحدهم كان تلميذاً في المدرسة لم ألحظه من قبل، ولما صار ابن وزير بين ليلة وضحاها صار ناراً على علم، حمل ابن الوزير الحلوان للطلاب: تحلّوا، ابي صار وزيراً. تقدم نحو الأستاذ رجب ومعه العلبة. تحلاّ يا أستاذ. مبروكة على والدك الوزارة، الله يقدره على حملها. تدخل أحد الطلاب قائلاً: الوزارة بتحمله مش هو اللي بحملها يا أستاذ رجب. تناول حبة توفي من علبة الحلوى، قشّرها ووضعها في فمه. كزّ عليها. التصقت بضرسه. حاول اخراجها من فمه، لم يفلح. لم يستطع أكلها ولم يتمكن من لفظها، ورطة أمام تسعة وأربعين تلميذاً يراقبون ما يحدث بعين ساخرة، يلحنون له أغنية مؤولة تداولتها الفضائيات العربية: رجب درسك عقدني. رجب حل واجبك عني. أدخل إصبعه في فمه، شدّ الحلوى بقوة. خرجت مع الضرس الذي دفع في تركيبه أكثر من راتبه الشهري، وكثيراً من الألم، اصفّر وجهه وضحك: هذه حلوى وزارية بالفعل» (٢٧).

لم يبتعد كثيراً عن روحية النقد البنّاء، وهذا يؤكد أن نصّها أصيل يعبّر عن عالم القاصّة وبيئتها، فهي منشغلة بقضية الحراك السياسي الذي تتفاعل معه، لذا نجدها تكتب بالوصف «التعبيري الذي يصوّر الأشياء من خلال احساس المرء بها» (٢٨).

فهي صادقة في ملامسة مشاعر الناس وهمومهم، وتقدم ثنائية من تنويعات الحراك السياسي والمجتمعي في جل قصصها، فهي تظهر لقطات تصويرية لتماوجات الناس وحراكهم وتطلعاتهم، مما يثير في النفس دافعية التفاعل وتبني الفكرة التي تطرحها، فما يدور داخل المكان يسيطر على النص لا المكان نفسه، وهذا يدلل على علاقة وثيقة بين النص وصاحبه، فهي كمن يدلل على الألم بواسطة نص يتماوج بين الهزلية والجدية، حيث تتمثل الهزلية في العرض وبناء شخصية الأستاذ رجب، والجدية في نواياه وطموحاته، فتكون شخصية رجب هي الفكرة وهي وسيط التوصيل لها.

فما الحاج رجب وانتظاره وتشوقه لرؤية الحياة الجديدة بعد الانتخابات، إلاّ حرصه على حبه للحياة الآمنة التي تحمل معطيات صالحة لمستقبل صالح، لكنّ الواقع يغاير الطموح هنا، فلا الانتخابات أجدت، ولا التغيير الوزاري المتكرر أجدى، وإنما اليأس وعدم المبالاة هما المسيطران على الناس، وهذه قناعة الدهماء من الناس، الذين يمثلهم أحد الطلاب الذي لا يرى شخصية الوزير آهلاً بشغل المنصب فقال: «الوزارة بتحمله مش هو اللي بحملها يا أستاذ رجب». وهذا يعني أنّ الوزارة ما هي إلاّ مسميات فقط لا اكتراث لمن يشغل بها (أي المسميات) وما زاد الطين بلّة أنّ الشريحة التي تفاءلت بالانتخابات وكان لها دور فاعل لانجاحها، قد أيقنت هي الأخرى ألاّ قيمة للحراك السياسي المفضي للانتخابات وإفرازاتها، فتكون هذه الشريحة هي الخاسر الأول، لأنها خسرت الرهان ومن ثمّ تبددت لحظات الاستبشار والأمل، وإلاهم أنهم اقتنعوا ببطلان تفاؤلهم المتهاوي، وكذلك نجد أنّ الأستاذ رجب يمثل شريحة المخلصين في البلد من خلال عملهم وتضحياتهم، إلاّ أنهم أصبحوا في عداد الساخرين والخاسرين بعضاً من أجسادهم، وهذا ما تمثل في خروج سن الأستاذ رجب عندما أمسكت به حبّة الحلوى المعطاة له من ابن الوزير، وكأنا بالكاتبة تقول: إنّ الغش وصل كلّ شيء، فليس الحراك السياسي مبنياً على الغش فقط، وإنما ما يقدمه الوزراء للناس مبني على التزوير والغش أيضاً، كما هي علبة حلوى ابن الوزير، فهي صورة حية في ديمومة الغش والمحسوبية في الحياة، بينما تؤكد أنّ الشريحة التي تعطي وتضحي هي الخاسر الأول، حتى عندما نتعامل مع الموقف بحسن نية، فحبة الحلوى التي تسببت في نزع ضرس رجب تدلل على أنّ الحرام لا يعيش في جسد إنسان لا يأكل الحرام، بل يدفع أكثر مما يأخذ من حرّ ماله، فتكون دائرة السوء قد اكتملت حينما أصبح المعلم والطالب وغيرهما في خانة الساخرين والمتهكمين من الحياة، وهذا لم يدفعهم إلى جادّة الرفض الإيجابي، وإنما أوقعهم في خانة من يؤثر فيهم الفن السيء الذي يعبر عن الانحطاط في الذوق والسلوك، والذي يأخذ من جسد المرأة الأخاذ معبراً للوصول إلى النفوس لا العقول، لأنّ مطاوعة الشهوة يعني تغيباً للعقل، فما الأغنية المؤلة التي تقول عنها «رجب درسك

عقدني، رجب حل واجبك عني» ما هي إلاّ نقد لاذع لكيفية عرض الجسد الأنثوي في الأغنية المسفّة ـرجب) التي تغنيها إحدى عارضات الأجساد على الشاشات الباحثة عن اسقاط المجتمع بعد تفتيت عرى الذوق والإحساس بالفن والجمال الفني، فيغدو جسد المرأة السلعة الرائجة لاستقطاب أصحاب الشهوات الذين يكثرون على شاكلة المتوالية الهندسية، ومثل ذلك يؤكد دور الفن في الحياة، لأن «الفن اجتماعي في نشأته، والانفعال الجمالي هو بمثابة توسيع للحياة الفردية في سعيها نحو الامتزاج بالحياة الشاملة الكلية والتقائها- أثناء تلك المحاولات- بالحياة الاجتماعية نفسها» [٢٩].

فالفن بشكل عام يسعى إلى نهضة المجتمع إذا أحسن استثماره، وإلاّ يكون سلاحاً هدّاماً أقوى من الأسلحة كلها، مما يرينا القاصّة وقد عمدت إلى إظهار الظلم الواقع على المجتمع من قبل الاحتلال والاستيطان، فهي لم تبرئ أحداً مما آل إليه المجتمع، فالمجتمع نفسه مدان، والنخب السياسية والشرائح الأخرى أيضاً، إلاّ أنّ الوزر الذي أصاب الناس يرجع إلى أسباب متعددة منها الاحتلال الذي يهشم بيديه أو بأدواته الأخرى العلاقات والقيم البناءة في المجتمع، فيكون الغدر أحد هذه الوسائل، والكذب والخداع من قرائن المحتل. «لا تجبروا شعب **الله** المختار على القتل. هل أجبرتكم خير الأمم على قتل أنبيائه؟! لن يمرّ عربي من هنا، بأية طريقة كانت. أعلى ما في خيلك أركبه. هذا حرمنا وهذه أرضنا. شو بتحكي؟ هذه أرضنا. اعلم أنّ **الله** جعل كل مكان ندوسه لنا، وأهله عبيدنا. أشكر **الله** لأننا ديمقراطيون. شو هالحكي! ربّك عنصري ودولتك ديمقراطية! تقوقع جسده داخل معطفه اليهودي، تثعلب وترك المكان قائلاً: أتمنى ألاّ تندم على ما قلت. رصدت من لهجته التي يتكلم بها أنه يهودي من أصول عربية، قذفت به عواصف الهزيمة العربية إلينا. يتحدث بلكنة قاسية، خرج المصلون، مرّوا من معبر اليهود، أطلقت عليهم النيران. استشهد شاب وجرح آخرون. التهمة جاهزة: اعتداء على مستوطنين. رقص ذوو السوالف الطويلة. فوق دم الشهيد وزعقوا منتصرين» [٣٠].

إن تعرية الحال، وكشف الحقيقة يدلل على طاقة خاصة قادرة على تمثل الوجدان الوطني الرافض للواقع بمقوماته المختلفة، فمن السهل على المتتبع لفن أماني القصصي أن يرى حالات الحشد من عناصر الرفض لمواجهة الفساد والظلم القابعين في الحياة، فالاستيطان قد هشّم أركان الحياة، والقوة تبدد حالات التماسك التي يعيشها الناس، علماً أنّ قوة المستوطنين مبتناة على الظلم وعدم مناددتها من قوة أخرى، وإن وجدنا حالات الرفض لدى الناس، التي هي بمثابة الحصيلة المتراكمة لتجارب أجيال الشعب من

الاختلالات المختلفة، فكلا الفريقين: المستوطن المحتل/ والإنسان صاحب الأرض يعتمدان على الموروث لتجسيد المعتقد والأحقية في امتلاك الأرض «أعلى ما في خيلك اركبه. هذا حرمنا وهذه أرضنا. شو بتحكي؟ هذه أرضنا. اعلم أن الله جعل كلّ مكان ندوسه لنا، وأهله عبيدنا».

مما تقدم نرى أن الحياة تقوم على الجدلية أي جدلية المعرفة والغموض هي المسيطرة على توجهات صاحب الأرض والمستوطن، فالعلاقة مع الأرض (المكان) ترتبط بذاكرة الإنسان وحصيلته المعرفية المكتسبة، فيكون النص متكلماً تجاه امتلاك الأرض وجعلها مستأنساً، فما الموقفان: إلاّ عبارة عن الارتباط بالمطلق والحلم واللانهائي، مع التباين النفسي الواضح تجاه كل موقف على حده، فما الشهادة إلا استمرارية لعلاقة محبي الأرض بالأرض، وكذلك القتل المتعمد يدلل على طبيعة المعتدين، إذ كل يرينا ضرورة المعتقد الأيدولوجي تجاه الأرض، فالنص لم يبدأ من فراغ، وإنما استلهام لتراث زاخر من الكتاب والصور والمواقف تجاه (الأرض وعشاقها) ومحتليها كذلك.

إنّ الحراك الذي تصوّره يجّسده ضدان، يتحركان في اطارين ثقافيين عقدين متباينين، فالحرية لا تأتي عفوية وإنما هي بمثابة ثقافة ووعي والدرع الواقي والبوصلة، وإن تعددت حالات التعبير لدى الناس.

فثقافة المستوطن تقوم على الغدر والقهر واستلاب حقوق الناس واستفزاز مشاعرهم والتآمر عليهم حتى تصفيتهم جسدياً، بعد استنفاد أي وسيلة توقعهم في شراك السقوط «اجلب لي رأس عربي لأنام معك» دفنت المستوطنة في أرض الخليل، ونال المستوطن المراد هناك، أخشى أن أقول في الحرم الابراهيمي [٣١].

في نص أماني يواجه الإنسان صاحب الأرض الحياة المرعبة من المستوطن، فتكون الحياة صعبة ومؤلمة إلى حد بعيد، فالنيل من الأبرياء يعني استمرارية حياة المحتل، وكذلك استمرارية الوجود الجماعي لأصحاب الأرض الفلسطينيين هو المنفذ الوحيد لخلاصهم مع استمرارية اللحمة مع محيطهم، وإن كانت تلك اللحمة مهشمة وغير مصونة لأسباب متعددة، فمهما كانت التضحية وقلة المردود الملموس، إلاّ أنّ أهل الضحايا يبقون مرفوعي الرؤوس، والمحتل يضع صنعته المتكررة في الاستفزاز والغدر «كان الحاخام متفرجاً يخفي ابتسامة ثعلب بين شفتيه، تقدم نحوه الشيخ: مبروك يا عريس، أرأيت أن اتفاقاً يمكنني وأنت أن نعيش هنا، هنا إما أنا وإما أنت، كل من خبزي لنصبح أنا وأنت هنا. ألا تفهم أيها الحاخام. هذا المكان لا يسعنا، إما أنا أو أنت... كان الحاخام يحمل خبزه، تقدم بذات الابتسامة نحو

الشيخ المذهول: كل الخبز يا سارازان. هنا أنا وأنت. أرأيت؟ مهما كان اسمي عندك. هنا إما أنا أو أنت؟ مدّ الشيخ يده إلى رغيفه. وفلق منه كسرة وأكل. ثم قال: ها أنا انتصرت، لقد أكلت أخيراً... قلت للحاخام: ما زالت الجولات مستمرة. سارازان فقّس» (٣٢).

نرى القاصّة وهي تعرّي فرضية يكتنزها الحاخامات في تصرفاتهم، وهي فرضية الغدر المتكرر، وهذه من سنن اليهود عبر التاريخ، وهي مسألة فرضت عليهم التقوقع والوحدة والاغتراب عن الأمكنة والأزمنة والشعوب التي يعيشون معها ، وهذا يدعونا إلى التساؤل: هل العلاقة مع اليهود تتسم بالغدر أبداً؟ أو أنا هناك من يطمئن إليهم أحياناً؟ فلو كانت الحالة الأولى يقينية عند الناس جميعهم، لما وصل الحال إلى ما هو عليه الآن، وإنما نجده يختلف من مرحلة إلى أخرى، حسب معطيات الواقع والمحيط، بذا تكون العلاقة معهم تنتقد المنطق ودعوة إلى الشك والريبة دائماً، وخير دليل ما قام به الحاخام تجاه الشيخ عندما دسّ له السم في الخبز، كي يبقى المكان له، وهذا يفسر القيم التي تربى عليها اليهود ويربون أبناءهم عليها، مهما وصلت المتناقضات في سلوكهم «لا يترك الدكان قبل التأكد من أنّ مستوطني (الدوبية وكريات أربع) الذين يأتون لهز رؤوسهم وشتم المسلمين قد تركوا المكان وذهبوا إلى مبيتهم، عمله اليومي درّبه على الموت قبل الموت. لا يشكو تعب الجلوس ولا أطفال المستوطنين الذين يمطرونه بزقاً ولعناً إن مرّوا أمامه، يتلقى وابل المذلات بإحساس ميت، ما دام جلوسه يغيظهم، لا يستفز إلاّ الأرقام يقرأ فيها أعواماً طويلة من الضياع: مئتا مستوطن في قلب الخليل حولهم مئتا ألف خليلي حولهم مئتا مليون عربي لا يستطيعون منع صبي يعتمر نصف قبعة من التبول في وجه ختيار هرم يعتمر كوفية» (٣٣).

وفي تعامل القاصّة مع الواقع بمكوناته، ترينا زماناً فعلياً يعيشه اليهود عبر بطشهم وغدرهم وضعف الآخرين، المتمثل في قلّتهم وكثرة محيطهم، وهذه رؤية تحمل سخرية مرّة، فهي ترينا بثقةٌ ووضوح تصرف المستوطنين، والضعف الذي يعتري العرب ممثلة بمحيط المستوطنين الضيق، ومن ثم محيطهم الأرحب، وهذا يجعلنا نوقن أن ما نشاهده هو مرآة للزمان والتاريخ معاً، مما يعني أنّ القصّ هنا يعمق حالة العنف والقهر والهوان التي يعيشها العرب الفلسطينيون، ممثلين بسكان مدينة الخليل العتيقة، وكذلك نرى المتناقضات الاجتماعية الحادّة والمتفجرة التي يعيشها العرب من جوانب أخرى، إلاّ أن الجميع مرتبط بالمكان وهذا يوصل «إلى معطيات روحية ونفسية تحكم وجود الإنسان وتصوغ وعيه بهذا المكان» (٣٤) المتنازع عليه، والمجبولة تربته بدماء ممتدة من الجينات الأولى لسكانه الرافضين للاحتلالات المتكررة إلى أن يشاء **الله**.

فعلى الرغم من ثقل الحياة وتقلباتها، إلاّ أنّ أفراد المجتمع يتفاعلون معها، كل حسب قيمه وثقافته، لأنّ الثقافة لها تأثير كبير في تكوين وتشكيل القيم والحراك بشكل عام، علماً أنّ للأفراد قيماً خاصة بهم، لذا نجد شريحة تتعامل مع التقنيات للوصول إلى الهدف، بغض النظر إن كان مشروعاً أم لا، فنرى الكاتبة تظهر أثر الحاسوب وشبكات الانترنت في فرز بعض المظاهر الاجتماعية، وكأنها تقول: إن الانكسارات والانهزامات لم تؤثر في تعدد التطلعات عند الناس، وبالذات جيل الشباب منهم، أو من يحسن التعامل مع وسائط الاتصال الحديثة (الانترنت) على الرغم من تفاوت الدخول المالية، والقيمة المرتفعة للأسعار، فتكون شبكات الاتصال أحد مكونات الثقافة السائدة، وهي من يستحوذ على نصيب كبير أو نسبة واضحة من مقدرات الدخل الأسري، إلى جانب العلاقات الشاذة التي قد تنمو وتزدهر لدى الناس بواسطة تلك التقنيات، فتكون سبباً في إظهار قيم جديدة، وثقافة دخيلة، وتسرّع في سلب أموال الطارقين لأبوابها دون رحمة، وهذا يرينا عمق المأساة عند الناس، نتيجة لعوامل متغيرة وثقافات متعددة، لا دخل لها في بنية المجتمع، وإنما بناها دخيلة على المجتمع. «عند باب مدرسة الأجيال، الساعة الثانية عشرة ظهراً ، تنهد بارتياح، ها قد نجحت. هذه الفتاة كلفتني فاتورة باهظة، لكني اصطدتها أخيراً، فشل في الايقاع بها مراراً مما ولد لديه إصراراً على أن يراها بشحمها ولحمها، شبكة الأكاذيب الجميلة التي يلجأ إليها المحرومون من أمثاله من دفء الحب لا تروي عطشاً ولا تغني من جوع، شغف العين يكبر كلما ازداد التعلق، صمم أن يروي عطشه بعد أن عرف أنها من بلده وأنّ اللقاء ممكن، لم تعد أحاديث الشات تروي حاجته، ألحّ أن يراها ويقابلها في مكان ما، رفضت المرة تلو المرّة وعذرها: سيقتلني والدي إن عرف... لا أثق بعلاقات الانترنت إنها شبكة من الأكاذيب، أغلقت الاتصال معه، وبقي في البال يداعب الخاطر» [٣٥].

أمّا الثقافة الجديدة (الشات) عبر الانترنت، نجدها في أحد مناحيها منافية للقيم والثقافة السائدة والمعتقدات أيضاً، فنجد القاصّة وقد جسدتها كما تحسها ونحسّها معاً، وهذا ما نطقت به إحدى المتفاعلات مع (الشات) إذ تؤكد أن مثل هذه العلاقة هي كاذبة وبعيدة عن الحقيقة، وينعكس ذلك على ما تفرزه تلك المحادثات من علاقات اجتماعية غريبة عن المجتمع، غير متوافقة مع قيمه وهمومه، فيقع الإنسان في حيرة من أمره، فلا هو من الذين أبقوا على ثقافتهم السائدة قبل (الشات) ولا من الذين أفادتهم الثقافة الوافدة، بل زادت من انحرافاتهم وهمومهم وتعلقهم بالمجهول، فتكون حالات الانكسار متعددة، وليست أحادية الجانب، لذا من السهل أن يوازن المرء بين الثقافتين وصور الحياة السابقة والقائمة، وهذا يسهل عملية السقوط في الممنوع العرفي أو المجتمعي أو العقدي، فيصبح المجتمع الخاسر الأول، لأنه مصفاة نتاج العلاقات والتموجات بين الناس، وهذا ما يرينا

قسوة المرحلة بأنماطها الثقافية المتعددة، وكأنا لا نبحث إلاّ عن السلبيات الهدّامة كي نلصقها بقيمنا وتصبح جزءاً من الوعي العام والحراك الشمولي، وهذا يعني أن المجتمع يحمل قابلية التغير السلبي أم الإيجابي، فيكون مدى التقبل للشيء «هو المؤثر والأسباب الخارجية مجرّد معجّلة» (٣٦) في عملية خلق التوازن من عدمه تجاه الطموح والحراك والتطلعات وما شابه ذلك، بمعنى: المجتمع في كثير من الحالات سيد نفسه، يستطيع الرفض أو القبول، شريطة أن تكون هناك قيم وثقافة جمعية تأسره وتحميه وتسيّره، لا ثقافات متعددة ولا طموحات ونزوات أفراد تهشم كياناته وتفتت أواصره، وتغيب مؤسساته بعد هتك أستارها واباحة حرماتها، لأنّ الفرد الإنسان «لا يستطيع أن يكتسب تفتحاً ووعياً نفسياً وعقلياً إلاّ من خلال المعاشرة الاجتماعية» (٣٧).

إن العمق الرئيس الذي تبحث عنه الكاتبة، هو إظهار العلاقة بين الناس، ومدى التأثر والتأثير، وكيف ينظر الفرد إلى الجماعة، وكذلك الوعي الذي يسيطر على الجميع، فمهما حاول الإنسان أن ينخرط في الثقافات الجديدة، إلاّ أنّ الرادع يبقى ملازماً له في بعض المعايير والمواقف، فنرى طغيان أو سيطرة العادات على تصرفات بعض الأفراد، بغض النظر إن كانت تصرفات ذاتية أنوية أو جماعية، وهذا يظهر مميزات الفرد وعلاقته بالجماعة، مع وجود التفاوت في منطلقاتهم «تخيلي أباك، ماذا سيفعل لو عرف أنك تقابلين أحدهم؟ ضحكت بسخرية: يقتلني، ويشرب من دمي، هو لا يطيق أن تهبط عين أحد عليّ، كم يرغب في اخفائي من عيون الناس. أبوك متزمت مع أن أبي يقول عنه أنه يدخن، يلعب النرد على القهوة مع شلّة، عايش حياته بالطول وبالعرض، صمتت منال، الحديث عن والدها يغصّها ويخنقها، ثم سألت: ماذا أقول لبرافو إنّ أصرّ على مقابلتي» (٣٨).

إنّا نتلمس العجب من متناقضات الإنسان في مجتمع القاصّة، فتيات وفتيان يبحثون عن صداقات لتلبية رغباتهم المكبوتة، وطموحاتهم المتعددة، ولا يرون في ذلك عيباً، بينما هم أنفسهم أو من ينادِدهم من شريحتهم، يقرّون أنّ الجلوس في المقاهي ولعب النرد وما شابه ذلك من الأشياء المعيبة في المجتمع، ويوصف الإنسان المعني، بأنه يعيش حياته بالطول والعرض، وهذا يعني أنّ الناس تعيش في تنوع مدهش من أنماط التفكير، مما يخلق حالات المنافسة بين الناس، وهذا يؤدي إلى حراك جماعي وتغيير سلوكي لدى كثير من الشخصيات، قد توصل إلى قتل النفس البشرية، «بدأت تدخل على مواقع الانترنت لتضّيع وقتها بدل القعدة على السرير طيلة الوقت، فتحت على صورة الفنانات الجميلات، ومحبوبها الكبير جورج قرداحي، قرأت كلّ أخباره، وتفرّجت على صوره، ثم انتقلت إلى صور الفتيات العاريات. خطر لها: هل هنّ أجمل مني؟ شلحت ملابسها. نظرت إلى أثداء

الفتيات وخصورهن، إلى أردافهنّ، وقارنتها أمام المرآة بثدييها وخصرها، لاحظت أنّ ردفيها منبسطين، وأنّ بطنها مرتفع قليلاً، وأنّ ثدييها الغاضين المتآلفين خطيران... فتحت على موقع خاص خطير، عرفت أنّ كل جزء من الجسد مصدر متعة، ارتجفت خوفاً، وأغلقت الموقع وفي نفسها رغبة في العودة إليه، تسارعت حركتها، قفزت، كانت بخفة ريشة» [٣٩].

إنّ طبيعة الحياة كما توصف، تظهر تناقضاً على الرغم من إظهارها بعضاً من الطبيعة البشرية، فلا نرى هنا وضعاً أو توضيحاً للعادات الوافدة، بقدر منا هي حالة نقدية هادفة لما آل عليه المجتمع ممثلاً بثقافة الانترنت وهمومه المتعددة، فلا الذكور حموا أنفسهم ولا الإناث تعففن تجاه المبحوث عنه، وكأن المرحلة العمرية تؤثر في سلوكيات الناس، بمعنى أدق أنّ الإنسان المحصّن بثقافة واضحة الأهداف والدلالات، ليس سهلاً على ثقافة أخرى اختراقها حتى وإن كانت تحاكي الشهوات والغرائز، علماً أنّ كثيراً من العادات والتقاليد تتفاوت مختلفة بتفاوت المهن والبيئات على حد سواء، فلا السياسة وتهتكاتها وسلبياتها ولا القيم الاجتماعية حالت دون تواصل الناس مع الوسائط الثقافية الوافدة.

فعلى الرغم من هبوب رياح ثقافية دخيلة، تتيح للإنسان أشياء لم يعتد عليها، فإن عرف المجتمع يبقى مسيطراً في بيئات متعددة «يا أخي زهقتني بكلمة شرف العائلة، شو صار حتى تقتل رجال، العيب فيك مش فيه، أكيد ما عرفت تربي بنتك؟... على كل الأحوال، انتهى التحقيق لصالحك، كتب: تحلُّ قضية المتهم حسين حسن عبد الباقي في قتل باهر المهدي الشهيد ببرافو عشائرياً. أنا مقتنع أنك متورط حتى أخمص قدميك، لن تقدر أن تبلغني، لكن هذه بلدنا» [٤٠].

تتواصل العلاقة بين الناس على الرغم من القتل وهتك الحرمات، وهذا يرينا رأياً من الكاتبة ترفض ما يسمى (بالحكم العشائري) والقصاص الشعبي، وكأنها تدعو إلى قانون يحكم الناس ولا يفرّق بينهم، ويمكن القول: إن المجتمع يستطيع أن يحافظ على العادة التي يريدها ويرفض غيرها من التي تخالف مكوناته، إلاّ أنا لو نظرنا إلى الناس من الداخل لوجدنا صراعاً متجذراً تجاه كثير من الأشياء، لذا نجد ما يندى له الجبين، فعندما تكون العادة لصالح الفرد وتحقق مآربه يتبناها، وعندما تكون لصالح غيره يرفضها، كما فعل قاتل برافو استند إلى العادة للتخلص من الحكم المؤكد، في حين ثار على العادات والتقاليد التي جعلت ثلة من النساء يطرقن بابهم دون موعد مسبق، ويتعرفون على ابنتهم وتفحصها، أو ما يسمى بنقدها للخطبة والزواج فيما بعد «تذهب الأم إلى منال وتقول لها: استعدي فيه ناس جاءوا يشوفوك، تحمرّ منال خجلاً، تحضّر القهوة، تقدمها بالفناجين المخبأة للضيوف، على صينية ذهبية تستخدم أمام الضيوف فقط، تناولن الفناجين وهنّ

يتفحصنها، كانت عيونهن تكبر لتصبح مثل ضوء كشاف ينفذ إلى ما تحت ملابسها. جلست قليلاً. سألتها أم العريس: بأي صف؟ العاشر- وشاطرة؟... غمزتها أمها. لمّت الفناجين... خرجن في الوقت الذي دخل فيه أبو منال إلى المنزل. أوقفته أم العريس، وبلسان مشعب طوله ثلاثة أمتار قالت له: لكل شيء أوان، وعصفور في اليد أحسن من عشرة على الشجر، وبنتك اسم الله عليها جاء أوانها. البضاعة إذا فات أوانها بتبور. سأل بعصبية: من هنّ؟ خطا. ليش تستقبليهم دون إذني- عادة الناس يستقبلون الخطاب في أي وقت. أنت تعرف أهل ها البلد، يدخلون أي بيت تحت اسم خطاب» (٤١).

تجدر الإشارة هنا، إلى أنّ ما جاءت به القاصّة على لسان الفتاة وأمها والخاطبات والأب وغير ذلك، ما هو إلاّ تسفيه للعادات والتقاليد التي تصبح مدخلاً لكشف المستور من خصوصيات الناس، وهذه الأمور من المقارنات التي تعتمد على الإرث الثقافي لدى الناس، لذا يحاول كل فرد أن يتجاوز بعض تلك الثقافات كل حسب مسوغاته ومنطلقاته، وهذا تناقض وتباين تجاه الوعي الثقافي السائد أو المبحوث عنه، فعلى الرغم من سيادة الانترنت أحياناً، إلاّ أن الناس يعودون إلى قيم وثقافات تسعفهم وتنتشلهم من كبواتهم، وهذا إظهار لمظاهر الصراع والمفارقات في المواقف الخاصّة، وكيفية تسيير الآخرين بعد الذات للمصالح الذاتية.

لم تحل العادات والتقاليد وهموم السياسة الداخلية، أن تقف حاجزاً مانعاً، يحول دون وصول القاصّة إلى فكرة واضحة مبهمة، ألا وهي الموقف الغربي من الصراع وكيف يكون الغرب ببعض أفرداه متعاطفاً مع المشردين والمصابين من أبناء الشعب الفلسطيني من قبل المستوطنين والمحتلين، وكيف يقف الغرب بأفكاره ومقوماته وقيمه مدافعاً وسانداً للمستوطنين ودولتهم، وكيف يساعد هذا الغرب على تدمير بنى المجتمع ليس من خلال مساندة العدو فقط، وإنما من خلال المؤسسات الأهلية أو المؤسسات المدعومة من أوروبا وأمريكا، وكيف تساعد تلك المؤسسات على تدمير كيانات الشعب من خلال الاختلاسات والعطايا وإظهار الملامح التي تحمل السلبية والإيجابية معاً، فتكون قد ساهمت في خلق فئة ضالة مستفيدة تساهم هي الأخرى في تدمير الشعب برؤاه المختلفة وهذا يؤدي إلى استكمال حلقات الدائرة التي يعيشها المواطن والوطن، «يتمايل نورها أطيافاً على جردان الغرفة. حزن ضوئها يرسم ظلالاً بليدة على وجوه الزائرين الذين تهافتوا إلينا، أوشوش أمي: أنيري الكهرباء. تبتسم بوجع وهي تقول: مقطوعة، يتقدم نحوي زائر يقول لي بصوت بائس: سلامتك يا بطل. بطل! منذ متى؟ كل ما أذكره أنني ذهبت إلى المدرسة حملت كتبي على ظهري عائداً إلى البيت، دخلت دوائر فارغة، أصداء تائهة حولي، سقطت من جبل.

صرخت. صحوت في بيتي حولي الناس. يقولون إنني بطل... لم أعرف ما حدث لي إلاّ بعد زيارة غرباء مع سامر ابن الجيران الذي يعمل مع أجانب يدافعون عن حقوق الناس، في ضوء الشمعة، رأيت وجه شاب طويل ونحيل بقرط في أحد أذنيه، وملامح امرأة بشعر أبيض، أحضرا لي هدية. ما حاجة ماجد لكرسي متحرك لو بقيت له قدماه. والله لن أشكرهم على هذا الكرسي الكريه لا بقلبي ولا بلساني» (٤٢)

لذا نرى هموم الناس وعذابات المجتمع قد احتلّت الاهتمام الأكبر من أماني الجنيدي فهي لا تخرج من موضوع إلاّ وتعود إلى موضوع ثانٍ له مساس وملامسة بهموم الناس وتطلعاتهم، فنراها تكتب قصة تعالج فيها هموم المرأة التي تحرم من الانجاب وكيف ينظر إليها المجتمع، بغض النظر إن كان العائق منها أم من زوجها، فيكون هذا الأمر مدخلاً لإظهار حالة ثقافية عقدية يؤمن بها الناس، ألا وهي عودة السيد المسيح عليه السلام أو المهدي المنتظر الذي يؤمن بمقولة عودته الناس جميعهم، إلاّ أنهم يختلفون في مسماه وأصله النسبي، فأهل السنة يرون أنه قرشي، وأمّا الشيعة الإمامية فيرون أنه الإمام الثاني عشر وهو ما يطلقون عليه بالإمام الحجّة أو المهدي المنتظر، وهو من نسل الإمام علي عليه السلام من فاطمة الزهراء رضي الله عنها مسحت بطرف منديلها دمعة استفزها حزن مكبوت في أعماقها، بعد أن قالت لها ضرتها بحدّة، لا تلاعبي ابني، يموت قبل ما بحبّك. تركت الصغير، وأخذت تمارس فقرها وقهرها، لا ينقصها إلاّ معزوفات الشرشحة التي تسمعها إياها ضرّتها بصبيانها الخمسة: الشجرة التي لا تثمر قطعها حلال. «أكل وشرب وقلّة فايدة» (٤٣).

لقد أحسّت أماني الجنيدي أنّ قصة (المسيح له عودة) تعرّي الهم الذي يعتري المرأة، وتظهر من خلالها الصراعات النفسية التي تعيشها، فهي ترى الحياة عبثية من خلال كوامن اللاشعور، وهي تصف المرأة وتناقضاتها الحياتية، لذا جاءت قصتها تعبّر عن حلم المرأة في احتضان طفل لها، بذا تداخلت شخصية مريم العاقر مع العذراء عليها السلام، فتتم عملية اعادة مريم للسيد المسيح عليه السلام، من هنا «كان الاتجاه إلى العالم الطفولي والأحلام بنوعيها، ومحاولة تجسيد عالم اللاشعور» (٤٤).

القصة بمجملها تقوم على الحلم والطموح الحالم، وهذا يرينا العلاقة المستحدثة بين عالم الأمنيات والحلم وعالم الخارج (الحقيقة) فتكون مريم قد حققت حلمها وكسّرت همّها وغيرت نظرة المجتمع لها عبر احتضانها لشخصية عيسى الذي تنسبه للعذراء، إلاّ أنه سرعان ما غادرها إلى حيث اللاعودة بسبب خوفها عليه من بطش الاحتلال، أثناء الاجتياح الصهيوني للمدن الفلسطينية، فيكون رمز المسيح قد حقق ما فقده الناس من

أشياء متعددة، بدءاً من شفاء المرضى وانتهاء بحمل مريم الذي يدلل على تحقيق الحلم في النهاية، «جلست مريم على حجر مخلوع من أحد الأرصفة بفعل دبابة، كانت تشعر بدوران لم تعرفه من قبل، أمسكت بيد ضرّتها: لتعود إلى البيت؛ تاركة الناس يعيدون بناء ما دمّر، قالت لها ضرّتها: أنت حامل يا مريم وضعت يدها على بطنها وقالت: أحيا المسيح ما قتل فينا ثم عاد كل شيء على ما يرام ما دمنا نبتسم ونبكي» (٤٥).

ولعل انتصارها لمريم الرمز للمرأة المحرومة والمقموعة، جعلها تناقش فلسفة النظام العالمي الجديد عبر أسطر قصتها (عالم تحكمه الحشرات) (٤٦)، فالعلاقة التي يؤسس لها بين أبناء البشر على وفق تسلط الأثرياء واستحواذهم على مقدرات الفقراء ترينا رفضها المطلق للبهرجة والتباين في مقدرات العيش بين أبناء البشر، فهي كمن يصرخ بعلو صوته ويقول: إن الطبقية المقيتة عادت تستشري في نفوس الناس وتصرفاتهم، لذا لا بدّ من رفض الواقع، وإعادة الماضي النزيه، كما أعاد المسيح ما فقدناه من أشياء.

البناء الفني:

١. اللغة:

نعتقد أنّ مرحلة التجريب في كتابة النص لم يعد لها وجود عند أماني الجنيدي، فهي لم تعد تختبر قدراتها البنائية في التعامل مع نسج القصّة الفني، فمجموعتها (رجل ذكي ونساء بليدات) تشهد على انتقالها من مرحلة القدرات المتواضعة إلى ما بعد ذلك، فهي خاضت في مجالات أوسع وأكثر شمولية من مجموعتها الأولى (امرأة بطعم الموت) فترينا رؤية وأفكاراً تفتح المجال رحباً أمام المتلقين، ليتم التعارف على قاصّة تحاول بناء الذات، بعيدة عن البهرج وضجيج الشهرة.

أي بمعنى أقرب لم نجد القصّة المبنية على الانفعال السريع والحدث العابر، وإنما فنها يقوم على التفاعل الحقيقي مع الحدث، فيكون الواقع بقيمه وهمومه مؤثراً في نتاجها القصصي، علماً أنّ هذا النتاج لم يأت مفتتاً ولا مبعثراً، وإنما نجده متماسكاً يساير النمط الحياتي بكلّ مسوغاته وتداخلاته، ولا يخلق في النفس من حالات قلقة، والنظرة إلى الذات واندفاعاتها، وذلك يزيد الإحساس بأهمية تغيير الواقع، والانفلات من همومه، ليظهر لنا فنها رافضاً الخنوع، دافعاً بالآخرين نحو التغيير.

لأن غاية الفن بعد الحالة التعبيرية خلق التمرد الذي يسعى الإنسان من خلاله إلى رفض الواقع وخلق واقع جديد، أي رفض الواقع الحقيقي وإبداله بواقع أو بعالم جديد يتسم بالوحدة والاتساق. فتكون مقدرة الفنان هي المحرك الأساس لخلق الشكل الفني المطلوب وفرضه على الواقع المعيش، دون النظر إن كان غفلاً أو غير بكر، فالعلاقة بين الفن والواقع علاقة تلازمية فيها استمرارية النماء، مهما كانت طبيعة الفنان وطبيعة فنه الصادر عنه.

الجوهري من الأشياء نجده عند أماني الجنيدي واضحاً في بناء قصصها، ولغتها حصراً لأنّ «لغة القصّة، هي المشكلة الأكثر إلحاحاً في البناء القصصي بأسره، العلاقة بين السّرد والحوار، العلاقة بين التداعي والتعدد الحكائي، اللغات المختلفة في اللغة الواحدة، هذه هي الإشكالية التي حاولت القصّة التي تحلها عبر اللجوء إلى لغتين واحدة للسرد وأخرى للحوار، أو عبر اللجوء إلى لغة مبسطة في الحالتين، أو عبر الايغال في لغة مشعرنة تمحو الفواصل بين عناصر الفن القصصي المختلفة، كما تمحو الفواصل بين الكاتب والراوي والشخصية الرئيسة» (٤٧).

فاللغة عنصر فعّال وأداة هامة تدخل النسيج الفني للعمل القصصي، ويعمل على تماسكها ومناعتها من الانهيار أو الاندثار، لذا لا يجوز القول: أنّ اللغة أداة بناء فقط، وإنما هي لبّ الجمال ووسيلة فاعلة حينما يحسن الأديب استخدامها، من خلال اخراجها من حيز البناء المألوف إلى حيز البناء غير المألوف (الفن) وهذا يؤدي إلى صناعة علاقات جديدة بين المشخصات من الأشياء والأفكار التي تدلل على قيم الفنان وتوجهاته.

فالواقع يرينا أن قصص الكاتبة تنهج نهجاً ذاتياً، أي أنها توازي بين الأصالة والتجديد، أو بمعنى أصح، توازن بين التقليد والتجديد، فأسلوبها مميز وواضح، فإذا كان الأسلوب هو الإنسان نفسه، فإننا نقول: أن ما كتبته أماني الجنيدي هو ذاتها، ويخلق ذلك حالات من النضوج تُبنى بين النّاص والمتلقي، فلكل قصة منطقها الداخلي الذي يمايزها عن غيرها من المجموعة ذاتها، والمجموعة كلّها تدلل على شخصية صاحبها المتمايزة إلى حد ما في بنائها العام والخاص، علماً أنّ قصصها تعتمد على الصراع أحياناً، إلى جانب التكوينات اللغوية والثراء اللفظي والإيحاءات واللكزات الإيمائية أو الصريحة التي تتسم بها لغة الجنيدي.

لقد لجأت إلى خلق حالة من الثراء المتنوع، حيث تجمع القصّة الواحدة أحياناً بين ضمائر المتكلم والغائب والمخاطب في آن معاً، وهذا يتوكد مع راوي الحدث الذي يظهر بصور متنوعة، فهناك الراوي الذي يعكس الأحداث أو كما يسميه أحد الباحثين «الراوي

العارف بكل شيء والمحايد...» (٤٨)، وهذا نمط نجده في قصة (سارازان) حيث شخصية (ماجد) الولد! بن ربيعه السادس، الذي أصيب برصاصة صهيونية أفقدته نعمة السير على القدمين، فغدا قعيد كرسي متنقل، قدّمه له متبرعون أوروبيون كبادرة حسن نية وتعاطف مع أسرته، علماً أن من تبرع بالكرسي نجده يتبرع بالسلاح للقاتل والمغتصب «من تبرع بالرصاصة التي استقرت في ظهر ماجد؟ لماذا يطلق الرصاص على طفل عمره ست سنوات؟ يطلقون الرصاص ويبكون على المصاب! اليهود طخو ماجد. أما هؤلاء فمتعاطفون معنا؟ كلها لعبة واحدة. واحد بعوّر والثاني بكحّل» (٤٩).

فعندما أقعد ماجد، أخذ الناس ينظرون إليه نظرات متفاوتة، ونسوا أنه بطل من ضحايا الغدر، لذا قبل لنفسه أن يكشف أسرار الناس ويدونها على شرائط بصوته، مما يرينا تنوعاً في أساليب الحوار، فمرة نسمع الوصف، وأخرى نبرات التساؤل وبداية الجمل بعبارات مختلفة الدلالات والرؤى، فيكون الفعل الماضي بعد المضارع والأمر كذلك واستخدام الضمائر الإشارية، فنكون قد أيقنا نمطاً خاصاً من القصّ يسيطر عليه صوت العارف بحركات الناس وخصائص أعمالهم وبيان المستور، عبر أساليب متعددة (٥٠).

ويأتي الراوي المشارك في الأحداث أو إظهار أنا الشخصية الرئيسية في بناء الحدث يجاور ذلك كله صوت الراوي أو القاص الذي يسير الحدث، وهذا كما نظنه يؤدي إلى النغم المتعدد الصادر عن تعدد أنماط القص كما في قصص (بيتنا) و (من وراء زجاج) و (رجل ذكي ونساء بليدات) وهذا يدلل على أنّ المجموعة القصصية لن تبن على نسق واحد، وإنما تتعدد أنساق البناء فيها.

وقد يرينا نسقها القصصي الرواي مقترباً من الراصد للشيء والمتفاعل معه، وليس راصداً فقط، كما نجد في كثير من مشاهدها في كثير من قصصها «سيدي أبو عزات تجاوز التسعين... يجلس على كرسيه المربع القصير القوائم المصنوع من القش...» «راقبنه وهو يأكلهنّ وريش الدجاج الأحمر يتطاير في كلّ اتجاه» «يتمايل نورها أطيافاً على جدران الغرفة حزم ضوئها، يرسم ظلالاً بليدة على وجوه الزائرين الذين تهافتوا إلينا» (٥١).

وأسلوب الالتفات له مكانته في قصّها، فهي بمفرداتها تميط اللثام عن أشياء مقصودة تتوشح بثوب متحرك، فنراها تدور في جو من التركيز للحديث عن النفس والغائب كما تقول «وقفت بقامتي القصيرة في قاعة أصابني الدوار من فخامة الجدران والستائر والبلاط والطاولات المستديرة العملاقة والكراسي الفارهة والديكورات، قاعة تخصّ أهل القمّة، حملت كاميرتي (الديجيتال) باحثاً عن موقع أتحصن فيه من وسوسة الفخامة التي

تلتقطها عدسات المصورين عادة، فأنا أصاب بالغثيان حينما استشعر من فخامة المكان حقارة القلوب التي ترضى أن يعيش البؤس في أجساد الناس على بعد كيلومرات من هذه الفخامة، متناسين أن تكاليف العظمة التي يتزينون بها توازي إشباع بطون بشر جياع أعواماً» (٥٢).

ومن الضروري أن تكون لغة الأديب فصيحة، أو قريبة إلى حد معقول من الفصحى، أي أن تتبرأ من الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية حتى تتعامق العلاقة مع المتلقي للنص، لأنّ كثرة الأخطاء أو الايغال في العامية يفتت آصرة التلاقي والتواصل بين الناس والمتلقين، وهذا الخلو من المعيبات الفنية يجعل اللغة من كوامن انبعاث الفن، بل هي العبقرية ذاتها، وتتلاحم العبقرية مع الآخرين عندما تجد من يفجّرها أو يدلل الناس عليها، وهذا لا يأتي إلاّ للفنان المبدع المتمكن من عناصر الأداء والبناء معاً، وقد لوحظ في لغة أماني الجنيدي التي تستعمل في بناء الجسد القصصي، إن كان البناء القائم على السرد والوصف أم التي تظهرها في الحوار، نرى أنها تميل إلى التقرير أحياناً، وهو التقرير غير الممل، أي أنها لم تعمد إلى أن تتدخل في بناء الشخصية واقحام رأيها بصورة مخلّة في البناء والتقابل، وإنما نجد ذلك في حالات يسيرة، أو فيها من المواقف البسيطة، وهذه المواقف لم تجعل التقرير ينفصل بفكرته عن جسد القصة، وإنما نجده متماسكاً معها، لكنه واضح المعالم والدلالات، لأنّ التقرير من جملة ما يعني «سرد الأحداث بدل تصويرها»(٥٣).

فعلى الرغم من التفريرة اللمحية، إلاّ أنا لا نجدها تثقل نصها من خلال ذلك، لأنها مجيدة في فن التصوير الذي يشكل عماداً فاعلاً في البناء القصصي بشكل عام، وتحاول بناء الشخصية مظهرة ملامحها من جوانبها المختلفة، علماً أنّ «القصة القصيرة لا تتسع للتفصيلات الفرعية الكثيرة أو تصوير كلّ جوانب الشخصية» (٥٤).

ومما يحسب لأماني هنا، أنها فعّلت نسقي الحوار والسرد والوصف معاً، أي أنها جاءت بالنسق السردي والوصفي ومن ثم يجانبه النسق الحواري، إلاّ أنها فعلت أسلوبها في التوجهين، بمعنى أنها اقتربت بلغتها من الجو النفسي للشخصيات، وجعلت القارئ يستكمل النص القصصي بتشوق ومتعة، لا حالة إلزامية بحثية أو نقدية، وهذا هام من أجل توضيح الجوانب المختلفة للشخصية محور الحدث، إلاّ أنها عمدت إلى تراكيب عامية أو أميل إلى العامية منها إلى الفصيحة، وهذا موجود في عشرات المواضع في مجموعتها قيد البحث والدراسة «سيدي أبو عزات تجاوز التسعين» «شوفيه؟» ومين فاضي؟ ما بعرف، من وين، طيب شوف أخي...» (٥٥).

نحن لا نظهر سقطات القاصة أو بعض هناتها حتى نقلل من شأن بنائها الفني، وإنما نؤكد أنها تستطيع أن تحمل بناءها بنوع من الدراية البسيطة والالتفاتة الميسرّة، خدمة لفنها وفكرتها معاً لأن «هذا الخروج الصريح على التراكيب السليمة يؤثر تأثيراً مباشراً على فنية القصّة ويضيف خللاً إضافياً إليها من الممكن تجاوزه بشيء من الروية والدقة»(٥٦).

ومن الأمور التي تحمد عليها الكاتبة أنها اعتنت بعلامات الترقيم فهي من الأمور الفاعلة التي تساهم في توضيح المعنى وحرص القارئ على المتابعة، ويفتح المجال رحباً للاستمرارية في التذوق دون هنات أو خلق حالات الشك تجاه النص في المبنى والمعنى، لأنّ علامات الترقيم تعطي غرضاً معروفاً ألا وهو ازالة الغموض والابهام إلى جانب جماليات الشكل، لذا نجدها وقد أثرت قصصها بأدوات التعبير والتأثير ورسم الحدث من خلال علامات الترقيم.

وتتسم أيضاً أي لغة الكاتبة أنها أداة في رسم الصورة، مما يرينا في نهاية المطاف عملاً نابضاً بالحركة، مع التشبيهات المحببة والصور والنعوت المتعددة، وتكثر من استخدام الأفعال «الماضي والمضارع والأمر» إلاّ أن الفعلين «الماضي والمضارع» هما السائدان عندها، كذلك النعوت والصفات التي تعطيها لشخصياتها تدلل على عمق العلاقة مع النص، واستخدامها للفصل والوصل، أي أنها تعطف جملة على جملة على سبيل المثال لا الحصر، وهذا مبثوث في ثنايا نصّها القصصي، مما يرينا وصفاً هادئاً يحمل الشاعرية أحياناً «البرد التصق بجسدها، قدماها ويداها مكعبات من جليد، قفص من ذهب، يقطنه بلبل جميل أخرس، أريكة مريحة من العاج، نافذة عريضة مطلة على أضواء المدينة الثرية المصنوعة من أفران الشمس، زهور ملونة تملأ البلكونة التي تقضي فيها لينة كلّ وقتها تسمع موسيقى ناعمة، وأحياناً الجاز، تحدّث العصفور الصامت» (٥٧).

فيما يخص اللغة نعتقد أنّ القاصة نجحت في صناعة لغة يكون أسلوبها خاصاً بها، أي أنها قد تعرف في المستقبل من خلال نمط بنائها الفني ولغتها المحملة بالأفكار والشاعرية، وحالات التصوير والسرد الوصفي أو الحواري أحياناً، وهذا يدفعنا للقول بأن اعتناء الأديب بلغته يدلل على شخصيته وثقافته وفكره، ويكون قد صنع عملاً فنياً خاصاً، لأن الجودة في العمل وعدمها يدللان على ذات الأديب وفكره.

٢. الشخصيات:

الشخصية عنصر فاعل ومؤثر في بناء العمل الفني، ولا يوجد عمل قصصي إلاّ بالشخصية، ويزداد أثرها في القصة القصيرة، لأنها أي القصة القصيرة لا تحتمل التفاصيل، فيكون حيزها صغيراً، بذا تبرز أهميتها في البناء، كما أنّ الشخصيات هي المحرّك للحدث والصانعة له والباحثة عن تطويره حتى تصل المرحلة إلى النماء وتجسيد نقطة التنوير، مما يجعل الشخصية والحدث يتداخلان، إذا استطاع الكاتب دمج الشخصية في الحدث، فيسّهل ذلك في إظهار الجوانب المتعددة في الشخصية.

لذا لم تكن الشخصية واحدة عند أماني الجنيدي، وإنما نجدها متعددة، إلاّ أنّ معظم شخصياتها تشعر وكأنهم أبناء الحواري والحارات والأزقة والأماكن الموصوفة في البناء الفني للحدث، فهي لم تخلق شخصياتها، وإنما أخذتهم من واقع فعّال، ونفخت فيهم روح التفاعل مع الحدث، فعرّفتنا على الشخصية الهامة أو الرئيسة كما هي شخصية (أبو عزت) الذي قارب المئة من عمره، وكيف خلفت الأثر في غيرها، كما فعلت مع شخصية ماجد الذي غدا معوقاً نتيجة الغدر الصهيوني، وشخصية أبو العز مع نسائه الثلاث في قصته (رجل ذكي ونساء بليدات).

كثيرة هي الشخصيات التي تعاملت معها أماني الجنيدي، إلاّ أنها متفاوتة في أهميتها، فمنها المؤثرة في الحدث وصناعته، ومنها البليدة أو المسطحة أو الهامشية أو البسيطة أو المعقدة، أو التي تحمل ازدواجيّة في الموقف والشخصية معاً، بمعنى أنها تعيش في صراع داخلي وخارجي نتيجة لعوامل متعددة، كما هي شخصية (أبو منال) في قصة (خلف الستار) الذي يعيش صراعاً جادّاً، تجاه منال، فهو يراها غريبة عنه، وإن كانت ابنته، وهذا يعود لترسبات الماضي، عندما تزوج والده ابنة خالته التي تربت في حجرته، وكان يعتقد أنها أخته، مما ترك الأثر السلبي في حياته تجاه منال وغيرها، لذا نجده يتعامل معها بنمطين خاصين، مرة يرى فيها صورة البنت التي هي من صلبه ومرة يرى أنها فتاة تشتهيها نفسه، فيقع في صراع مستديم، مما يظهر ذلك في تصرفاته وتوجهاته، فنجده عصبياً، مزاجياً عاطفياً، حاداً، رقيقاً قاسياً، يخاف عليها من كل شيء، يريدها لذاته، وغير ذلك [٥٨].

وبما أنها عدّدت في أنماطها الشخصية، نجدها تستخدم أساليب متعددة كي توضح شخصياتها، فمرة تعمد إلى السرد والوصف، وأخرى إلى الحوار، ومن ثمّ أسلوب التداعي والحوار الداخلي، مما يرينا تحركاً خاصاً للشخصية وهي تؤطر الحدث أو تتدخل في رسمه وصيرورته.

لقد استطعنا أن نتعرف على كثير من الشخصيات ومستوياتها الفكرية، دون أن تتدخل القاصة في توجيه شخصية معينة أو رسم حدث لشخصية من شخصياتها، وهذا يؤدي إلى خلق قصة متماسكة في لغتها وبنائها التكاملي، ونجدها أيضاً لا تحفز القارئ على كره أو محبة شخصية معنية بصورة فوقية أو توجيهية، وإنما تفاعلها مع شخصية بذاتها واضفاء الصفات والنعوت الإيجابية تدفع القارئ أن يتتبع خطوات هذه الشخصية ويتفحصها أكثر، حتى يستيقن صحة نواياها أو عدمها، وهذا ما نجدها تفعله مع شخصية والد منال «تسلل إليها، فتح غرفتها، شعر بغيبوبة ساحرة، حلّق بأجواء غرفتها» تنفس بانتشاء، اقترب منها، تلمس كتفها، سألها: كيف حالك؟ بدأت الحشرات تنتشر على جسدها، تلسعها، نفضت نفسها، ردّت بجفاء: بخير يا أبي. أبعدت نفسها عنه، حكت جلدها كالحرباء، بحثت عن حقيبتها: عليّ واجب مدرسي. خرج يتمتم. استغفر **الله**. ذهبت الحشرات عن جسدها، توقفت عن الحك الذي يلازمها كلما حاول والدها الاقتراب منها» (٥٩).

إنّ القاصة تحاول تجسيد الشخصية ذاته التطلعات المزدوجة، أو أنها مريضة في ذاتها، فهي تتعامل بفنية خاصّة مع شخصياتها لأن «الفني ليس قول كلّ ما يخطر على البال، كما أنّ الفني ليس مجرد تقنيات تحرّك زمن القص ولا مجرد استعارة هياكل بشرية نفرع بها خطابنا، ولا مجرّد تشكيل حوار بهذا الخطاب» ، بل الفني هو أيضاً، «مواقع رؤية لهذه الشخصيات وهو لغاتها المختلفة» (٦٠)، وكأنها تعرّف الآخرين البواطن النفسية لشخصياتها ودلالاتها الرمزية، وهذا يعمق العلاقة مع العمل الأدبي «ويبين لنا كيف أنه يعبر دون أن يفطن إلى ذلك صاحبه– عن أعماق النفس البشرية ولغتها وتخييلاتها» (٦١).

فتكون القاصة قد نجحت في نسج العلاقة مع الشخصيات، وتصوير المصير الذي آلت إليه معظم شخصياتها، اي أنّ قصتها (خلف الستار) تكشف عن نتيجة الصراع المحتدم على نوعيه، الصراع بين الشخصيات، والصراع الداخلي للشخصية ذاتها، فأبو منال صاحب الشخصية الفاعلة في القصة، تظهر انفعالاته والعصبية، فهو متقلب العاطفة، ينتقل من انفعال إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، فقد يبتسم، ومن ثم يغضب ويثور ويعامل محيطه بالمنطلق الذي يراه أو يسيطر عليه، وترينا كذلك الرغبة الجنسية المسيطرة عليه تجاه (منال) وهي الرغبة المترسبة في ذهنه منذ زمن بعيد، وكذلك حرمانه من تحقيق هذه الرغبة ولو إلى حين، فلو استطاعت شخصية أبي منال أن تفلت من زمام الرقيب (الداخلي أو الخارجي) «لأمكنها التعبير عن نفسها بصورة صريحة قد تؤذي صالح الفرد بالمجتمع»(٦٢).

فالشخصية هنا تبني نفسها كي تحقق الرغبة المكبوتة، لذا نجدها تبدل صفات بصفات، للكشف عن إنسان آخر بسلوكياته المختلفة، وهذا يوصل إلى استئناف الصراع متعدد الأوجه، مما يؤدي أيضاً إلى إظهار إنساناً شريراً، وآفة من آفات المجتمع دون أن تتضح المعالم للناس جميعاً، وإنما من السهل على المتبصر في النص الحقيقي أن يتوصل إلى هذه النتيجة.

وكذلك ترينا شخصيات متعددة، كل يقوم بعمله المنيط به، دون النظر إن كان سلبياً أم إيجابياً، فمثلاً شخصية (ماجد) على الرغم من إعاقتها إلاّ أنها أخذت ترصد حركة المجتمع بأسره، حتى اتضحت سلبياته أكثر من إيجابياته، ونجد الشخصية الوطنية إلاّ أنها تمتع نفسها على وفق الشريعة، كما هي شخصية الشيخ عبد الرحيم، الذي تزوج ثلاث نساء، لكنه كان يرفض التعامل مع اليهود، ويرفض وجودهم في فلسطين، فالقاصة هنا تظهر الملمح الإيجابي في شخصية الشيخ، المتمثل في رفضه للاستيطان، ومن ثم تعارض تعدد الزوجات لكن بأسلوب مقنع لا اسفاف فيه، فكأنها تؤكد التوتر الذي تعيشه شخصية الشيخ في حياته، فهو مزواج محب للنساء، إلاّ أنها تظهر حياته داخل أسرته، فهي لم تعمد إلى جلب رؤية اجتماعية إلى جانب فكرتها، لذا اكتفت بتأطير شخصيته وفق ما جاءت بها، بحوارها شخصية الحاخام الذي نكرته، إذ لم تعطه اسما ولا صفات، بل جعلته يحمل صفات المكر والنميمة، وجعلت منه ثعلباً أو يسلك سلوكيات الثعلب للوصول إلى هدفه.

مجموعة من المواقف من قبل شخصياتها، توضح قلقها وتوتراتها، على الرغم من تفاوت التأثيرات الخارجية والداخلية على تلك الشخصيات، فهي تحاول إظهار الأمراض العصابية والنفسية التي تظهر عوارضها عند بعض شخصياتها، كما هي شخصية (والد منال) مرة أخرى، وشخصية الحاخام، «فأبو منال يتصرف مع منال على أنها جسد يشتهى، علماً أنه يقر أنها ابنته، وهذا عائد لمردودات مرحلة الطفولة، عندما تزوج والده من ابنة خالته، التي ربّاها في كنفه، فكان والد منال يرى فيها أخته، وإن كانت ابنة خالته، التي تزوجها والده بعد وفاة خالة منال (أم أبي منال) التي ربتها واعتنت بها» لذا نجد شعوره تجاه منال من ترسبات الطفولة، وكأنّ القاصّة تقول: إنّ كثيراً من تصرفاتنا يعود إلى بناء مرحلة الطفولة، فهي أي المرحلة هامّة جداً، يجب الحفاظ على ديمومتها بالإيجابية، وهذا الأمر فيه كثير من الصّحة والمعقولية، إلاّ أن الإنسان عندما يصل إلى مرحلة معينة عليه أن يضع ضوابط تحول دون تأثيرات متعددة عليها على قدر المستطاع، لأنّ ما أقدم عليه والد منال أدّى في نهاية المطاف إلى ضياع منال، وانحرافها واتباع شهواتها.

وهذا ما نجده في شخصية الحاخام، الذي نكرته، فجعلت من نشأته العنصرية مدخلاً للقتل والغدر والبحث عن الملذات الخاصة، فالقاصة تجعل مرحلة الطفولة والنشأة من المراحل الفاعلة في بناء شخصية الإنسان وديمومة عطائه، وتموجات مواقفه أو صلابتها، فالحاخام يود الاحتفاظ بالضحية لاستغلالها أبشع استغلال، فهو بذلك يستخدم قدراته الذكائية والجسدية في الحصول على كلّ شيء «متوجاً نفسه بالحقد، والشك، والغيرة والانتهازية، والشعور بالهجر، واللأمان وبالدونية والإثم» (٦٣).

أما قصتها (من وراء زجاج) تعرض صوراً لأربع شخصيات لكنّها تركز على ثلاث شخصيات، الرجل الأنيق الذي يجلس داخل الزجاج والمرأة الأنيقة المتجهمة زوجته، والمرأة التي تبحث عن صديق أو أي علاقة أخرى، فالقاصة ترينا أن من في القصة يبحث عن علاقة خاصة، ولم تحدد المكان بالمسمى، أو الشخصيات كذلك، وإنما الوصف هو المسيطر وقد أعطت كلاً وصفه، وكأنها تريد ترميز تلك الشخصيات والأمكنة التي يتواجدون فيها، إلاّ أنها تريد إظهار العلاقة والبحث عنها في مكان محدد غير معرف، إلاّ أن لكل شخصية طريقتها المميزة في التعامل مع غيرها، وإن لم نستطع التعارف على الشخصية القلقة دون غيرها، وكأنها تقول: إن الإنسان بحاجة إلى التجدد في الحياة، فالرتابة في العلاقة توصل إلى الملل والتمرد، لكن سرعان ما تعود الشخصيات إلى دورتها الأولى، أو منطلقها الأول في الحياة، وإظهار القلق الذي يعتري شخصية المرأة الباحثة عن خلاص من خلال العلاقة، إلاّ أنها تعود إلى صوابها، بعد قرع جرس الهاتف «رنّ جرس هاتفي المحمول: إنه زوجي. يقول: حضّري عشاء فاخراً لخمسة أشخاص سنكون في البيت بعد ساعة» (٦٤).

ما تقدم يخلق دافعية للقول: إن الجنيدي في بناء شخصياتها تعتمد على شرائح تنتقيها من الواقع، وهذا يجعل لقصصها نكهة خاصة، فهي بذلك تكون قريبة من نفوس القراء، حيث لا تخدش مشاعر إنسان لذكورته أو لأنوثته، فهي ناقدة للمجتمع وناقلة لهمومه عبر شخوصها دون تمييز، لذا نجدها ترسم لوحات عبر شخصياتها جاهدة على تشخيص السلبيات، لافتة الأنظار إليها بغية الخلاص منها، أو علاجها تدريجياً» فتكون شخصياتها حاجة اجتماعية وفنية معاً.

نهاية قصصها:

إن نهايات القصص عند الجنيدي تتخذ أنماطاً متعددة فهي متنوعة، منها النهاية المغلقة التي تتسم بها القصة التقليدية، وهذا مسار حتمي للتسلسل المنطقي الذي تسير وفقه جزيئات الحدث في القصّة، كما أن هناك النهاية المفتوحة التي تترك الفرصة للمتلقين

للمشاركة في صيرورتها، وخلق الرؤى تجاهها وهذه النهاية أكثر فاعلية ودلالة عميقة وكأن الكاتب في مثل هذا النوع من النهايات، يتعامل بقصدية هادفة لإثارة المتلقين تجاه النهاية التي لم يحدد معالمها، بل يريد تفعيلها وتحديد كينونتها ووضع التصور الخاص بها، إثراء للموضوع.

فالقصدية عندها ظاهرة تجاه نهايات قصصها، إن كانت مغلقة أم مفتوحة فهي تخلق فاعلية، وتجعل المتلقي متفاعلاً، يحمل الإرث المتجدد الذي تريده القاصّة من قصتها، علماً أن مجموعتها تضم عشر قصص متفاوتة الطول، فأقصرها جاء في أربع صفحات (من وراء زجاج) وأطولها وقعت في أربع وسبعين صفحة، إلاّ أنّ لكل نهاية خاصية تمتاز عن غيرها، وهذا يدلل على قيمة الحدث الذي ترسمه القاصة؛ بمعنى أنها على دراية فيما تكتب وما لم تكتب، وكيف جعلت هذه الخاصية تلازم نتاجها القصصي.

قصة (بيتنا) تقف بالمتلقي أمام نهاية تدلل على الصراع القائم «أغلقوا الباب وذهبوا يمارسون حياتهم وأنا أمارس طقوس دفني في قبر بالأجرة يسمّى بيتنا، أنتظر طرقهم على بابي ليسحبوا رجاء مني لإتمام صفقة بيع مربحة تحت اسم زواج. هذه حكايتي. أطلقي مواءك، قصّي لكل قطة تمرّ بالجوار أنّ أخي لبس ربطة عنق سوداء، وبيته سكنه الأغراب، وأنا كفنت بالسواد لأدخل قبراً لا أملك أجرة الموت فيه، أظنك الآن حمدت الله أنك مجرد قطة!» [٦٥].

تُظهر نهاية (بيتنا) الاحتجاج والتمرد والثورة على القيم التي تحول دون إعطاء المحرومين حقهم ممثلة بالمرأة زوجة الشهيد وطفلتها، وكيف تتكالب المصائب عليها، والخطر يحدق بها، فهي رهينة ثلاثة محابس، البيت الذي جعلته قبراً ولا تملك أجرته الشهرية، ثم المجتمع الذي يحاصرها ممثلاً بأسرتها وأشقائها، وصراعها مع نفسها تجاه ابنتها رجاء التي تخاف عليها من أهل زوجها، عندما يقدم أشقاؤها على تزويجها عنوة، للخلاص من تبعات حياتها، فهي تخاطب القطة وتتمنى حياتها لما تمتلكه من حرية الحركة ومقدرتها على الحياة دون تدخل الآخرين.

فالقصة بنهايتها تقدم تحليلاً لجوهر العلاقة بين الفئة المحرومة والمستضعفة من المجتمع ممثلة «بالمرأة الأرملة وأولادها» وبين محيطها المجتمعي ممثلاً بأسرتها وأقرب المقربين لديها (الأشقاء) إذ كل منهم يعيش حياته، ويبحث عن ملذات الذات غير مكترث بعادات وتقاليد وقيم تحيط به، أي أنهم يتمردون على العادات في حين يلزمون الحلقة الضعيفة (المرأة) بالتمسك بها...

فالنهاية تصور حالة الامتهان الذي يعيشه من فقد معيله الاقتصادي، فتظهر مدى الامتهان الواقع على عاتق أولئك، ومدى الظلم المكثف الذي يعاني منه المحكومون بالقيم والمحيط، وكأنها تنذر بانهيار منظومة القيم الايجابية التي بقيت لدى الناس، بدافع الجوع والرغبات والغرائز، حتى أن الوطن غدا في مهب الريح يسكنه الأغراب بعد السيطرة عليه، بعد أن تتحكم في مصيره النفوس الضعيفة المتهالكة على اشباع الملذات، التي تسيطر على من تسيطر عليه من الناس، الذين يتهافتون على فتات الغنيمة.

أما نهاية (من وراء زجاج) فنجدها تعيد الإنسان إلى رشده، وكأنّ رنين جرس الهاتف، ايذان بعودة الإنسان إلى رشده، والتوكيد على الحياة السويّة، فمهما خرج الإنسان عن طور حياته فإنه سرعان ما يعود إليها، بمعنى أن النفس تمتلك طموح التغيير في أشياء كثيرة، إلاّ أنها لا تستطيع الاستحواذ على طموحها، فتكون لحظة العودة اليقينية إلى الذات والحياة الآسرة للجميع «رنّ جرس هاتفي المحمول: إنه زوجي. يقول، حضّري عشاءً فاخراً لخمسة أشخاص. سنكون في البيت بعد ساعة» (٦٦). لذا نجد حالة التوازن فاعلة هنا، على الرغم من النقد الذي توجهه الكاتبة إلى الحياة الرتيبة التي تعيشها النفس البشرية، وبالذات المرأة، فهي تتلقى الأوامر وعليها التنفيذ، مما يعيدها إلى الغرق في تفاصيل الحياة اليومية وهمومها.

أما نهاية (رجل ذكي ونساء بليدات) تأتي لتظهر أفق النفس الحزينة والمتهالكة على الملذات مع الخداع المستمر تجاه الطموح الخدّاع (رد أبو العز: كل واحد يمكنه مشاهدة كذاب لو نظر إلى مرآة، وخرج تاركاً عبد الوهاب «ومن غير ليه» الريح تهبّ على وجهه من كل اتجاه. الأفق في الجانب الآخر بدا أجمل، هناك «نساء مترددات» ولا بندقية مسروقة، ولا اسم «أبو الكذاب». قال في نفسه: ليس مهماً أين أكون «سأبدلّ المكان» ولا مع من أكون، «سأبدل النساء» المهم أن أبقى أبو العز في أي مكان، أنا ذكي والبليدات يملأن الأرض)(٦٧).

إن جو الهزل والبؤس النفسي والحيرة تجاه واقع أبو العز الجديد، جعلتنا نراه وهو يستعيد ماضيه المتماوج والرمادي، بعد أن سدّت مغالق أفقه الحاضر، لذا يحاول احياء تراثه ليستعيض عن واقعه القائم، فكلما عامله الناس على وفق رؤية مغايرة للماضي، نلمس الشحن والحزن وهما يجولان نفس أبي العز، وكأنه يحاول تغيير ملامح حياته المعاصرة، بعد الارتباط بجذوره الممتدة في عمقه النفسي مع ماضيه، فقرر استبدال مقتنيات المحيط بدءا من السكن والأصدقاء وصولاً إلى النساء، حتى يبقى يعيش في أفقه الذي يعيد مجده وبندقيته المسروقة.

التمرّد على الأعراف والقيم في قصص أماني الجنيدي يمتد إلى عمق كبير، لكنه لم يأت على شاكلة الصخب، وإنما يتسلل إلى النفس والفكر بطمأنينة ويقين فاعلين، فتكون نهاية قصة (أرملة برداء مزركش) نهاية من نوع خاص، بمعنى أنها تظهر عدم عدالة بعض العادات والقيم، فحاولت خلق قيم وثقافات خاصة بها «دأبت على تعلم الضحك مع أطفال يعيشون الضحك حضارة ونمط حياة، أصدقكم: كان أصعب ما تعلمته» [٦٨].

من هنا نرى النهاية تأزف، وترسم مفارقة تحمل حالات الرفض للقائم داعيه إلى بناء ثقافة جديدة (الضحك) وهذا يعني سخرية مرّة تجاه الحياة بنظمها المختلفة. وكأنها تريد ثقافة الضحك بدلاً من ثقافة الحزن والبكاء المستمرين مع الناس منذ عرفتهم الحياة، لذا نجدها وقد وسعّت دائرة الضحك كي تصبح أسلوب تنشئة بدلاً من حالة عابرة يخافها الناس، وكأن حالات الضحك عابرة في حياة الشعوب التي تنتمي إليها.

وقد تحافظ القصة على التسلسل الزمني الذي يعيشه الناس، مما يرينا عرضاً للحدث يظهر من خلاله البناء المتماسك، متسماً بوحدة الانطباع الخاص، وإن كان الحدث السياسي له آثاره الفعلية على صنع الحدث وديمومته «أدرت الكرسي الذي أجلس عليه، ذهبت إلى غرفتي لأسجل قصة الشيخ والحاخام، اعتزلت رصد الناس لأبدأ رصد الكتب، ذابت شمعات وشمعات قبل أن أتقن القراءة والكتابة في عام واحد تأجل عشرين عاماً، لعلي ذات يوم أضيء شمعي انتصاراً حين أخرج قاتل عبد الرحيم من الحرم، فلا بنات الكولا ولا رجال النسوان ولا أطفال الدموع بقادرين على إخراج الحاخام من الحرم، إذا لم يكونوا جميعاً عقلاً بلا قلب» [٦٩].

النهاية تتضح معالمها، وترسم الكاتبة صورة للمفارقة التي تحمل النقمة والتمرد والثورة على الحياة بنظمها المختلفة، فليست حالة الاعتكاف للحصول على المعرفة شافية للتحرير ولا التحرر القشري الذي يعيشه المجتمع ممثلاً بالمرأة قادر هو أيضاً على تحقيق التحرير، وكذلك الرجال الذين لهم سمة خاصة في حياتهم، وتتمثل في البحث عن المرأة من أجل الشهوة ولا أطفال الدموع، أي أن البكاء والتحول والتقول لا يفيدون شيئاً، وإنما يتمثل التحرر في الوحدة الفكرية والثقافية للناس جميعاً حتى تضاء شمعة التحرير ممثلة بإخراج الحاخام من الحرم الإبراهيمي في الخليل، وهذه رمزية خالصة للتحرر، وهذه الحتمية جاءت بعد أن عرفتنا الكاتبة على جزيئات الحياة بتفاصيلها الدقيقة، وهذه الأمور هي بحاجة «إلى فنان يمتلك قدراً مميزاً من الحساسية ليلجأ إلى ظلمتها وإعادة تركيبها فنياً» [٧٠] حتى يتضح لنا أنّ كل شيء مرسوم فنياً بدقة ودراية وأناة.

وهناك النهاية المبنية على الحلم والطمأنينة، حتى تشيد بالعدالة الغائبة والإنسانية المستلبة، لذا جاءت منها قصة (المسيح له عودة) التي ترينا الطريقة العفوية الهادئة والأسلوب الشاعري الموحي، وتداخل الأزمنة والمواقف، «وضعت يدها على بطنها وقالت: أحيا المسيح ما قتل فينا ثم عاد، كل شيء على ما يرام ما دمنا نبتسم ونبكي. كم أشتاق إليه! سيعود بلا ريب» (٧١) تعد هذه نهاية ايجابية حيث يطمئن الناس إلى عودة المسيح وينتظرونها، وهذا الأمر يحتاج إلى يقين عقدي وثقافة حازمة.

أما السخرية فقد وجدت مكانها في نهاية قصة (عالم تحكمه الحشرات) «كتبت على الشريط عنواناً. عالم تحكمه الحشرات» (٧٢) وهذا من باب النهاية المغلقة أو المحيرة أو التي تحتاج إلى الغوص في الحدث حتى استجلاء الأزمات التي خلفها النظام العالمي الجديد ومثل ذلك ينطبق على نهاية قصة (الأستاذ رجب) «أدار وجهه إلي وسألني: ما اسم مسرحية غوّار التي حدثتني عنها يا شادي؟» (٧٣). ونهاية قصة (خلف الستار) ترينا حالة الصراع المتجدد أو المتوارث إذا جاز التعبير، بمعنى أن الصراع الذي عاشه أبو منال منذ صغره حتى نهايته، تمثل في الجيل الثاني أو الذي يليه، فيكون الصراع نتيجة حتمية توصل إلى حالات من الدمار واللامبالاة تجاه الأشياء «ضحك بصوت متقطع. بكى، حك، بكى: سيحترق العالم بعود كبريت، ستجف الدموع كما تصمت الضحكات، وتسقط الستائر» (٧٤).

وكذلك نهاية قصة (شيء غامض) لم تخرج من دائرة التفاؤل أو التشاؤم «ردت والدمع يترقرق في عينيها الحكيمتين تنظر إلى شباك كنتها التي تقف نصف عارية عند الشرفة: شيء غامض يحدث لك، لطننيك هذا سبب» (٧٥).

إنّ مساحة واسعة تظهر حالات التشاؤم والتفاؤل معاً، بمعنى أنّ الأمل يجاور الشك والريبة من الحياة، وهذا الأمر لم يكن من صنع أماني الجنيدي منفردة في خلق حالين نقيضين في نهايات القصة، وإنما نرى ذلك وقد شغل بال كثير من المبدعين بدءا من ألبير كامي وحتى نجيب محفوظ ويوسف إدريس، وهذا ما قاله ألبير كامي «علينا أن نتخيل سيزيف سعيداً» (٧٦).

إنّ الكاتبة صادقة في نواياها، من خلال البناء العام، وتمكنت من جعل نهاياتها محكمة فاعلة، وهذا يجعلها أقرب إلى دائرة التميز والعطاء من الدائرة الأخرى.

الخاتمة:

الصفحات السابقة تجعلنا ننتهي إلى نتيجة مفادها أنّ القاصّة أماني الجنيدي وضعت لبنة في جسد القصّة من خلال مجموعتها (رجل ذكي ونساء بليدات) التي تضّم عشر قصص متفاوتة الطول، ومتعددة الأفكار، لذا لا بدّ من تسجيل ما توصل إليه البحث فنقول:

١. بيئة الكاتبة تعج بالصراعات المتعددة، منها السياسية والاجتماعية، فتكون الأرض محور الصراع بين ركني الصراع (العرب الفلسطينيون- الصهاينة المحتلون)، وكذلك صراع القيم والثقافات والعادات والتقاليد، وهموم الطبقات المستضعفة، وهتك حقوق المحرومين، ممثلة بحقوق الأرامل واليتامى، وترينا الازدواجية في كثير من المواقف التي تدلل على أنانية مسبقة أو حالات من الرفض العابر.

٢. تنتمي الكاتبة إلى الجيل الثالث من كتاب القصة العربية في فلسطين، وقد استطاعت أن تتمايز إلى حد بعيد في نهجها الفني بدءاً من العنوان وصولاً إلى البناء العام لنصوصها القصصية.

٣. ثورتها في نصها الأدبي شمولية، بمعنى تريد الأرض حرّة والإنسان كذلك حرّ بفكره وقيمه الإيجابية، دون النظر إن كان ذكراً أم أنثى، إلاّ أنها تظهر هموم المرأة بأسلوب ناضج لا يقوم على الاسفاف والتحريض واللغة الهجومية، وإنما نجد لغتها مفعلّة بأسلوب يدلل على نضج إيجابي في الفكرة والأداء.

٤. لغتها واضحة في قشابة العرض والبناء، وأن تميل إلى العامية في بعض المواقع، أي أنها تضع بعض الحوارات باللهجة المحكية، وتكون أقرب إلى الكلام اليومي المتداول بين الناس في مقاطع متعددة من قصصها، والتوجه إلى العامية لم يقطع متعة التلقي مع النص وإن كان يشكل مثلبه لا تحسب للكاتب.

٥. لم تعف أحداً من طبقات المجتمع من الدور الذي يجب أن يفعله خدمة لبناء مجتمع متضامن ومتفاعل مع بيئته، فهي تنقد الناس لعدم اعتنائهم بالبيئة كما لا يعتنون بالسياسة وبناء المجتمع.

٦. شخصياتها لم تصنعها، وإنما أخذتها من البيئة، وفعّلت أدوارها دون تدخل منها، فلم نجد الاثقال والاسفاف في النص أو التدخلات الضارة ببناء النص والشخصية، مما يجعل حالات التلاقي في النص متعبة، لذا نجدها فاعلة في بنائها، صاحبة شخصية واضحة دون مواربة.

٧. أما نهايات قصصها فكانت تنم عن دراية وتكثيف للحدث، ولم تكن واحدة، وإنما نجدها متعددة، كما هي الأفكار التي ناقشتها، وكما هي أنماط البناء العام للقصة، فمرة تعمد إلى السرد وأخرى إلى الحوار، والسرد والحوار معاً، ومن ثمّ نجدها تعمد إلى المباشرة، ومن ثمّ أفادت من حالة الاسترجاع وبعض التقريرية أحياناً التي لم تثقل بها نصها، وكذلك نجدها تفيد من البناء الروائي في بناء قصتها، كما هو الحال مع قصة (من خلف الستار) ، التي هي أقرب إلى الرواية شكلاً منها إلى القصة. وذلك لتعدد الأمكنة واتساع الأزمنة، زيادة على وصف الأشياء بدقة ودقائق الأمور، فتكون القصة أقرب إلى البناء الروائي منها إلى القصّة.

الهوامش:

١. لقاء خاص مع الكاتبة يوم: الثلاثاء، ٢٨/ ٨/ ٢٠٠٧م.

٢. يمنى العيد، فن الرواية بين خصوصية الحكاية وتميز الخطاب، ط١، دار الآداب بيروت، ١٩٩٨، ص١١٠.

٣. جميل حمداوي، السيموطيقاً والعنونة، عالم الفكر، ج٢٥، عدد٣، الكويت، ١٩٩٧، ص١٠٧.

٤. أحمد فرشوخ، جمالية النص الروائي، دار الأمان، الرباط، المغرب، ١٩٩٦م، ص١٥.

٥. معجب العدواني، تشكيل المكان وضلال العتبات، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٤٢٣هـ. ص٢٥.

٦. أنظر حسام الخطيب، إطار تاريخي لمسيرة القصة السورية، مجلة فكر، العدد ٤٧/ ٤٨، أيار حزيران، ١٩٨١، ص٦٢.

٧. محمد عبد الواسع شيوخة، القصّة القصيرة في أعمال رابطة الكتاب السوريين، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٥م، ص١٦.

٨. حسام الخطيب، إطار تاريخي لمسيرة القصة السورية، ص٦٧.

٩. محمد عبد الحكم عبد الباقي، السمات الفنية في القصة القصيرة عند نجيب محفوظ، ط١، ١٩٩٠م، ص٣.

١٠. زكريا ابراهيم، فلسفة الفن الفكري المعاصر، دار مصر للطباعة، بمكتبة مصر، د.ت. ص٢١٤.

١١. محمد عبد الحكم عبد الباقي، السمات الفنية في القصّة القصيرة عند نجيب محفوظ، ص٧.

١٢. أماني الجنيدي، رجل ذكي ونساء بليدات، ط١، دار الشروق، رام الله، فلسطين ٢٠٠٧م، ص٦.

١٣. م.ن، ص٧.

١٤. م.ن، ص١٢.

١٥. عبد المحسن طه بدر، نجيب محفوظ– الرؤية والأداة، ج١، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٨م، ص١٥٥.

١٦. عبد الرحمن ياغي، البحث عن إيقاع جديد في الرواية العربية، ط١، دار الفارابي، بيروت، ١٩٩٢م، ص١٨٧.

١٧. أماني الجنيدي، رجل ذكي ونساء بليدات، ص٥٦– ٥٧.

١٨. عبد الله رضوان، البنى السردية، دراسات تطبيقية في القصّة القصيرة الأردنية، رابطة الكتاب الأردنيين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ١٩٩٥م، ص١٣٥.

١٩. مجلة الثقافة الوطنية، قضايا الأدب الجديد، العدد ٦٤، ١٥/ ١٠/ ١٩٥٤م، ص٣٤.

٢٠. أماني الجنيدي، رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٢.

٢١. عادل أبو شنب، التكتلات الأدبية في سورية، مجلة المعرفة، العدد ١٨، دمشق، تشرين أول، ١٩٧٧، ص١.

٢٢. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٢– ٩٣.

٢٣. ويليام، ويروكس، كلينث ويمزات، النقد الأدبي، تاريخ موجز، ترجمة محيي الدين صبحي، مراجعة حسام الخطيب، مطبعة جامعة دمشق، ج٤، ١٩٧٦م، ص٢٠٥.

٢٤. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٤– ٩٥.

٢٥. محمد حسن عبد الله، الريف في الرواية العربية، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٩، ص٢٤٦.

٢٦. سمير المرزوقي، وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصّة– تحليلاً وتطبيقاً، آفاق عربية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦، ص٦٠.

٢٧. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٥– ٩٦.

٢٨. محمد عزام، فضاءات النص الروائي، مقاربة بنيوية لأدب نبيل سليمان، ط١، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ١٩٩٦م، ص١١٠.

٢٩. أحمد جودة السعدني، نظرية الأدب، ج١، مكتبة الطليعة بأسيوط، ١٩٧٩م، ص٢٠٧.

٣٠. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٦٠– ٦١.

٣١. م.ن، ص٩٢.

٣٢. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٦٥– ٦٦.

٣٣. م.ن،. ص٥.

٣٤. عدنان عثمان الجواريش، حركة التجريب في الرواية الفلسطينية من الستينيات حتى عام ١٩٩٥م، ط١، جمعية العنقاء الثقافية، الخليل، فلسطين، ٢٠٠٣م، ص٩٢.

٣٥. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٧.

٣٦. محمد حسن عبد الله، الريف في الرواية العربية، ص٢٠٩.

٣٧. ميشال عاصي، دراسات منهجية في النقد، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٧٠م، ص٧.

٣٨. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٨.

٣٩. م.ن، ص١١٥.

٤٠. م.ن، ص١٢٣– ١٢٤.

٤١. م.ن، ص١١٠– ١١١.

٤٢. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٥٣– ٥٤.

٤٣. م.ن، ص٦٧.

٤٤. أنظر للمزيد: عبد الحميد ابراهيم، القصة القصيرة في مصر، من عام ٦٧– ١٩٧٣م، دار حراء، المنيا، مصر، ص٣٨ وما بعدها.

٤٥. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٨٦.

٤٦. م.ن، ص٨٧.

٤٧. إلياس خوري، دراسات في القصّة القصيرة، ندوة مكناس، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ١٩٨٦م، ص٢٤.

٤٨. أنظر: أنجيل بطرس، وجهة نظر في الرواية المصرية، فصول، عدد٢، ج٢، يناير فبراير مارس، ١٩٨٢، ص١٠٧.

٤٩. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٥٤.

٥٠. م.ن ، ص٥٣– ٦٦.

٥١. م.ن، ص٥٣،١٧،٤٥ وغيرها.

٥٢. م.ن، ص٨٧.

٥٣. عز الدين اسماعيل، الأدب وفنونه، ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي، ط٨، ١٩٨٤، ص١٥.

٥٤. محمود الحسيني، الاتجاهات الواقعية في القصة المصرية القصيرة، دار المعارف بمصر، ١٩٨٤، ص٢٧.

٥٥. رجل ذكي ونساء بليدات، ٥،٧،٩وغيرها من الصفحات.

٥٦. وليد محمود خالص، الأدب في الخليج العربي، دراسات ونصوص، المجتمع الثقافي أبو ظبي، ٢٠٠٤م، ص٥٤.

٥٧. رجل ذكي ونساء بليدات، ص١٤٣.

٥٨. انظر: رجل ذكي ونساء بليدات، ص٩٧ وما بعدها.

٥٩. م.ن، ص١٠٠.

٦٠. دراسات في القصة القصيرة، ندوة مكناس، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ١٩٨٦، ص٤٨.

٦١. فرج أحمد فرج، القصة القصيرة والتحليل النفسي، فصول، عدد٤، ج٢، يوليو أغسطس، سبتمبر، ١٩٨٣، ص١٧١.

٦٢. حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ط٥، ١٩٨٣، ص١١٥.

٦٣. محمد عبد الحكم عبد الباقي، السمات الفنية في القصة القصيرة عند نجيب محفوظ، ط١، ص١٦٠.

٦٤. رجل ذكي ونساء بليدات، ص١٧.

٦٥. رجل ذكي ونساء بليدات، ص١٢.

٦٦. م.ن ، ص١٦.

٦٧. م.ن، ص٣٠.

٦٨. م.ن، ص٥٢.

٦٩. م.ن، ص٦٦.

٧٠. عبد الله رضوان، البنى السردية دراسة تطبيقية في القصة القصيرة الأردنية، ص٣٤٨.

٧١. رجل ذكي ونساء بليدات، ص٨٦.

٧٢. م.ن، ص٩١.

٧٣. م.ن، ص٩٦.

٧٤. م.ن، ص١٧١.

٧٥. م.ن، ص١٧٥.

٧٦. البيركامي، أسطورة سيزيف، ترجمة عبد المنعم الحفني، مطبعة الدار المصرية، القاهرة، د.ت، ص١١٨.

المصادر والمراجع:

١. أحمد جودت السعدني، نظرية الأدب، مكتبة الطليعة بأسيوط، ١٩٧٩م.

٢. أحمد فرشوخ، جمالية النص الروائي، دار الأمان، الرباط، المغرب، ١٩٩٦م.

٣. البيركامي، أسطورة سيزيف، ترجمة عبد المنعم الحفني، مطبعة الدار المصرية القاهرة، د.ت.

٤. الياس خوري، دراسات في القصّة القصيرة، ندورة مكناس، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ١٩٨٦م.

٥. أماني الجنيدي، رجل ذكي ونساء بليدات، ط١، دار الشروق، رام الله، فلسطين، ٢٠٠٧م.

٦. انجيل بطرس، وجهة نظر في الرواية المصرية، فصول، عدد ٢، ج٢، يناير فبراير، مارس، ١٩٨٢م.

٧. جميل حمداوي، السيموطيقا والعنونة، عالم الفكر، ح٥، عدد٣، الكويت، ١٩٩٧م.

٨. حسام الخطيب، إطار تاريخي لمسيرة القصة السورية، مجلة فكر، العدد ٤٧/ ٤٨/ أيار حزيران، ١٩٨١م.

٩. حلمي المليجي، دراسات في القصة القصيرة، علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجماعية، ط٥، ١٩٨٣م.

١٠. زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر، د.ت.

١١. سمير المرزوقي وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصة– تحليلاً وتطبيقاً، آفاق عربية، بغداد، ١٩٨٦.

١٢. عادل أبو شنب، التكتلات الأدبية في سوريا، مجلة المعرفة، العدد ١٨٨، دمشق، تشرين أول، ١٩٧٧م./

١٣. عبد الحميد ابراهيم، القصة القصيرة في مصر من عام ١٩٦٧– ١٩٧٣م، دار حراء، المنيا، مصر، د.ت.

١٤. عبد الرحمن ياغي، البحث عن إيقاع جديد في الرواية العربية، ط١، دار الفارابي، بيروت، ١٩٩٩م.

١٥. عبد الله رضوان، البنى السردية، دراسات تطبيقية في القصة القصيرة الأردنية، رابطة الكتاب الأردنيين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ١٩٩٥م.

١٦. عبد المحسن طه بدر، نجيب محفوظ، الرؤية والأداة، ج١، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٨م.

١٧. عدنان عثمان الجواريش، حركة التجريب في الرواية الفلسطينية من الستينات حتى عام ١٩٩٥م، ط١، جمعية العنقاء الثقافية، الخليل، فلسطين، ٢٠٠٣م.

١٨. عز الدين اسماعيل، الأدب وفنونه، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، ط٨، ١٩٨٤م.

١٩. فرج أحمد فرج، القصة القصيرة والتحليل النفسي، فصول، عدد٤، ج٢، يوليو أغسطس سبتمبر، ١٩٨٣م.

٢٠. لقاء خاص مع الكاتبة، يوم الثلاثاء، ٢٨/ ٨/ ٢٠٠٧م.

٢١. مجلة الثقافة الوطنية، قضايا الأدب الجديد، العدد ٦٤/ ١٥/ ١٠/ ١٩٥٤م.

٢٢. محمد حسن عبد الله، الريف في الرواية العربية، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٩م.

٢٣. محمد عبد الحكم عبد الباقي، السمات الفنية في القصة القصيرة عند نجيب محفوظ، ط، ١٩٩٠م.

٢٤. محمد عبد الواسع شوخنة، القصة القصيرة في أعمال رابطة الكتاب السوريين، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ٢٠٠٥م.

٢٥. محمد عزام، فضاءات النص الروائي، مقاربة بنيوية تكوينية لأدب نبيل سليمان، ط١، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ١٩٩٦م.

٢٦. محمود الحسيني، الاتجاهات الواقعية في القصة المصرية القصيرة، دار المعارف بمصر، ١٩٨٤م.

٢٧. معجب العدواني، تشكيل المكان وضلال العتبات، النادي الأدبي الثقافي، جدّة، ١٤٢٣هـ.

٢٨. ميشال عاصي، دراسات منهجية في النقد، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٧٠م.

٢٩. وليد محمد خالص، الأدب في الخليج العربي، دراسات ونصوص، المجمع الثقافي، أبو ظبي، ٢٠٠٤م.

٣٠. ويليام، ويركوس، كلينث ويمفرات، النقد الأدبي تاريخ موجز، ترجمة محيي الدين صبحي، مراجعة حسام الخطيب، مطبعة جامعة دمشق، ج٤، ١٩٧٦م.

٣١. يمنى العيد، فن الرواية العربية بين خصوصية الحكاية وتمييز الخطاب، ط١، دار الأدب، بيروت، ١٩٨٢م.

تجليات الخطاب الصوفي
في شعر ريم حرب

د. إحسان الديك*

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ملخص:

يحاول البحث تلمس حضور النزعة الصوفية في الشعر الفلسطيني المعاصر من خلال الوقوف على تجربة ريم حرب ونزعتها الشعرية ذات المنابع الصوفية التي يلتقي فيها الصوفي بالشعري في ظلال الدين أو بعيداً عنه.

ويعرض البحث تجليات خطابها الصوفي في عناوين ديوانيها وقصائدهما، وفي إشراقاتها الشعرية، ورؤاها العرفانية، وترميزها، وأسطرتها للواقع، واسترفاد الموروث، وعودتها إلى البدايات، وعبورها إلى الذات، وعلوانيتها وتساميها، وتجاوزها للمألوف، وفي موسيقاها الشعرية التي تشبه رقصات الصوفيين في حلقات ذكرهم، وكذلك في صورها الشعرية الموغلة في الغرابة والجمال والمعتمدة على الخيال للوصول إلى التوحد والكشف.

Abstract:

This research endeavors to feel the presence of the Sufist trend in the contemporary Palestinian poem by examining Reem Harb's experience and her Sufi- biased poetic tendency, where the Sufi meets the poet under the umbra of the religion or away from it.

The research uncovers the Sufi rhetoric in her poem titles, prominence, knowledge fame, symbolization and figuration of the actuality, strengthening the heritage, her return to the onset, her reach to inner- self, nobleness and sublimity, her bypass of the conventional in her poetic rhythm which resemble the Sufi religious special movements, and her profound poetic drawings and images in terms of the peculiarity and beauty which are associated with imagination and fiction that lead to oneness and disclosure.

التصوف والشعر:

أقصد بالتصوف هنا معناه العام، من حيث «هو استبطان منظم لتجربة روحية، ووجهة نظر خاصة، تحدد موقف الإنسان من الوجود، ومن نفسه، ومن العالم» (١) . وهو بهذا التصور نزعة نفسية، وظاهرة إنسانية، وتجربة عالمية عريقة المنبت، عتيقة الأصول، شاعت في كثير من الأمم على اختلاف أزمنتها وأمكنتها، وتنوّع أجناسها وأديانها، إنه فطرة، أو قُدرة كامنة في أعماق النفس البشرية، تُستثار من خلال حنين الروح إلى مصدرها الأول، ونزوعها إلى علّتها الأولى. تتداخل مع الأسطورة والدين والفلسفة والفن. وهو كما يصفه المستشرق الإنجليزي (بروان) «الصيحة الخالصة من جانب الروح الإنساني لتحصيل الراحة، إنه الشوق الذي لا يشبع إلى الإمساك بالمثل الخالصة التي قيدها الواقع البائس، هذا الروح الذي يأبى إلا أن يجعل صوته مسموعاً، إنه مسيرة موحدة بشكل عجيب في كل العصور، وفي كل البلاد، وفي كل العقائد، سواء جاءت من حكيم براهمي، أو فيلسوف إغريقي، أو شاعر فارسي، أو زاهد مسيحي، أو راهب صيني، إنه جوهر الإعلان البيّن لتطلّع الروح إلى الانقطاع الكلي عن نفسها والاتحاد بالإله» (٢) .

بدأ القلق الوجودي مع بداية وجود الإنسان، وصاحبه في مدارج تفكيره، فواجه معميّات الكون بحدسه لا بعقله، بالانفعال والوجدان، لا بالمنطق والقوانين، كان تصوره للوجود من حوله مشبعاً بنزعة روحية تبدّت فيها الأرواح حالَّة في كل شيء، فوازى بين الطبيعة والإنسان، ووحّد بين الكون الأكبر والكون الأصغر، وحشد كل طاقاته السحرية والفنية، وأقام طقوسه وشعائره وتعاويذه لإرضاء القوى الخارقة التي تحيط به، درءاً لخطر، أو جلباً لمنفعة. ولقد كانت هذه المعتقدات الأسطورية أساساً للصوفية الفطرية، وظلّت بذورها أساساً لكل التصورات الصوفية فيما بعد.

ارتبط التصوف في سيرورته التاريخية بالدين والفلسفة، وتداخل معهما، وامتزج بهما، فعلى الرغم من أن التصوف قد ينشأ بعيداً عن الدين، ويختلف عن الفلسفة في الوسائل والأهداف، إلا أنه يبقى لبّ الدين وجوهر، ويمثل الجانب العاطفي منه، فقد يؤول الصوفي تجربته من منظور ديني، وينزع منزعاً فلسفياً تختلط فيه روحانيته بالنزعة الميتافيزيقية، نرى ذلك في الغنوصية اليونانية، والنيرفانا الهندية، والتاوية الصينية، والإشراقية الفارسية، والثيوصوفية الحديثة.

والتجربة الصوفية من حيث ماهيتها، وثيقة الصلة بالتجربة الفنية، إذ لا وجود لهما من غير عاطفة جامحة، وهما معاً اتصال بموضوع جمالي في أحوال غير عادية، وفيهما رفض للعالم المادي (عالم الواقع) ، ونزوع إلى العالم المثالي، عالم الطهر والنقاء الذي يستعيد فيه الإنسان عالمه الإلهي. ويذهب صلاح عبد الصبور إلى الحد الذي يوحّد فيه بين التجربتين، فهما كما يرى «تنبعان من منبع واحد، وتلتقيان عند غاية واحدة، هي العودة بالكون إلى صفائه وانسجامه» (٣) .

والشعر أكثر أنواع الفنون لصوقاً بالتصوف، وصلة به، وهو أولها المؤهل للتعبير الصوفي؛ لأنه استبطان لتجربة روحية –كما مر من قبل– ، ومغامرة في الكشف والمعرفة عن طريق الحدس والحلم والخيال، يرتبط بالوجود، ويبحث عن المطلق، ويحلّق في فضاءات الروح، ويستخدم لغة غامضة، منزلقة، موحية، مليئة بالرموز والإيحاءات والدلالات، يقدم رؤيا وحلماً، ولا يقدم رأياً وموعظة، يحيل على العاطفة والوجدان، ويتأمل بالقلب الذي جعله الصوفيون عرشاً للرحمن.

كما أن الأحوال التي يصدر عنها الشاعر في إلهامه، تشبه إلى حدّ كبير أحوال الصوفي في المراقبة، والخوف، والرجاء، والمشاهدة، والرؤيا، واليقين. والمعاناة الشعرية والصوفية كما يقول (كولن ولسون) هي نفس المعاناة من كل الوجوه (٤) .

وكما أن التصوف غوص في أعماق النفس، ومعايشة ومكابدة، كذلك الشعر مكابدة لغوية لأحوال داخلية للتحرر من سلطة العقل المحدود، وتحرير الأنا من قيود الحسّي والتناهي، والانفتاح على اللانهائي والمتعدد والمختلف، لا نستطيع «عزل التعبير الشعري عن مقومات التجربة الصوفية لأنهما في نهاية الأمر يحيلان على تضايف بين البناء الشعري في رمزيته العرفانية وبين التصوف باعتباره علاقة دينامية حسيّة بين الإلهي والإنساني» (٥) .

ولعل التقاء الشاعر مع الصوفي في نظرته – المتحللة من الواقع ومتطلباته الحسية– للحياة والكون، هي التي جعلته يرى في التراث الروحي الصوفي الذي ينتصر للقلب على العقل، وللخيال على الواقع، وسيلة لمواجهة قضايا الكون الميتافيزيقية المعتمة، وطغيان الحياة القاسية التي حوّلته إلى آلة، وسلبت منه أحاسيسه ومشاعره، ويرى فيه خلاصاً من أغلال الزمان والمكان، وانعتاقاً من الإحساس بالقلق والغربة والضياع، فانسحب من الواقع وتجاوز بقوة روحه الأفق الإنساني، فاتسعت رؤيته وبصيرته، وسعى وراء الحقيقة المطلقة ورغب في إدراك المجهول.

ولقد أفاد الشعراء العرب المعاصرون من التجربة الصوفية الإنسانية، سواء تلك التي تضرب جذورها في الفلسفة الهندية والفارسية، أو الصوفية الدينية الإسلامية والمسيحية، أو الفلسفة الوجودية الغربية، وما تزال النزعة الصوفية في الشعر الحديث تؤكد حضورها، وتبنى ذاتها، وهي لا ترتبط بمذهب معين «فقد توجد في الكلاسيكية أو الرومانسية أو الواقعية أو الرمزية أو السريالية أو أي مذهب أدبي آخر، ولكن في نطاق شعراء أفراد بحسب تكويناتهم الثقافية واستعدادهم الطبيعي» [٦]. وقد تقوى هذه النزعة في بعض المذاهب التي تتبنى فلسفات خاصة كالرومانسية والسريالية والرمزية.

ولم تكن هذه النزعة متجانسة تمام التجانس في شعرنا العربي الحديث، وإن التقى الشعراء على أرضية صوفية مشتركة، واعتمدوا على ركائزها الأساسية، فاختلفت نزعاتهم باختلاف مصادرهم ومشاربهم، فمنهم من حاكى الصوفية الدينية الإسلامية كالتيجاني وصلاح عبد الصبور، أو الصوفية المسيحية الغربية مثل جبرا إبراهيم جبرا، وتوفيق صايغ، ويوسف الخال، ومنهم من أفاد من منجز الفكر الصوفي ومصادره في العالم، مثل أدونيس والسياب، وكثير من الشعراء المعاصرين.

وتفاوت هؤلاء الشعراء في استلهام مفهومات التراث الصوفي وفي طرائق توظيفها، فأخذ البعض منهم نماذج بشرية صوفية مثل الحلاج وبشر الحافي، ووظف بعضهم بعض المصطلحات واستقى بعض العبارات من كتب النِّفّري والحلّاج والسهروردي وابن عربي وابن الفارض، وتمثّل بعضهم التصوف وعايشه بوصفه تجربة يتماهى فيها الشاعر مع الوجود ويذهب صوب السرّ الراخم وراء الأشياء، ويبحث عن الحقيقة المتعالية ويتحد معها.

ريم والتصوف:

قد ينصرف الذهن حينما يذكر التصوف إلى الصوفية الإسلامية بحضورها الديني، وتجلّيات مبادئها ومقولاتها، وليس هذا ما قصدت إليه في حديثي عن صوفية ريم، إذ ليس لها توجه ديني يوجهها هذه الوجهة، كما أنها لا تنتمي إلى عائلة صوفية، ولم تنتسب إلى طريقة من طرقها، لنقول إنها كانت مثل رابعة العدوية وغيرها من الشعراء المتصوفين قولاً وممارسة، وإنما أقصد هذه النزعة الشعرية ذات المنابع الصوفية، التي يلتقي فيها الشعري بالصوفي في ظلال الدين أو بعيداً عنه في أوجه كثيرة تصل إلى حد التوحيد بينهما كما وضحّت من قبل.

يحملني هذا على القول إن نزعة ريم الصوفية ليست صوفية دينية إسلامية، وإنما هي نزعة فلسفية وجودية، اغترفت من الفضاءات الأسطورية، والموروثات الروحية، والمعتقدات الدينية، والفلسفات الحديثة، وهي بذلك لم تختلف عن كثير من الشعراء المعاصرين الذين اعتنوا بالسؤال الوجودي، ومحاولة الإجابة عنه، وتشابهت معهم في الظروف التي دفعتهم إلى الاشتباك مع هذا السؤال، كالطغيان المادي، والفراغ العاطفي، والانفتاح على المطلق، والغوص في أعماق النفس، وغيرها.

بيْد أن خصوصية الظرف الفلسطيني المفعم بالمآسي والآلام، الممتلئ بتراجيديا النكبة، ترك بصماته الواضحة في تجربة ريم، وزاد من هذه النزعة لديها، فقد ولدت مع ولادة المأساة عام ١٩٤٨ (٧) ، وتفتح وعيها على هذا التناقض الشديد بين الماضي اليوتوبي الجميل الذي كان يسّاقط على مسامعها من ألسنة أفراد أسرتها التي عايشته في قريتها (عراق سويدان) ، وبين الواقع الجديد الذي تراه، واقع الغربة والتشرّد والضياع الذي لا يحكمه عقل ولا يخضع لمنطق، ولا يمكن تجاوزه إلا من خلال الإغراب فيه، أو خلق الكون الخاص، وبناء الحلم الجميل على أنقاضه، أو نزوع الروح إلى ذاك الماضي، والاغتراب عن الواقع.

ومن بواعث هذه النزعة عندها طبعها الميَّال إلى حب المعرفة، وتفسير الظواهر، ونزعتها التأملية منذ نعومة أظافرها، إذ كانت تمضي الساعات الطوال على شواطئ بحر غزة تسرح في الكون، وتتأمل الوجود، وتتساءل: كيف سيكون الكون لو لم يكن له خالق؟ وكيف حال الخلائق من دونه؟ وأسئلة أخرى غيرها كانت تراودها وهي في خلوتها.

ينضاف إلى ذلك طبيعة العلوم الدينية الإضافية التي تلقتها إلى جانب دراسة تخصصها في كلية البنات بجامعة الأزهر، وطبيعة الحياة المغلقة التي عاشتها في السعودية (١٩٨٠– ١٩٩٠) بما فيها من روحانية وبخاصة في شهر رمضان، وانتقالها إلى حياة أخرى منفتحة مناقضة لها في ألمانيا (١٩٩٠– ١٩٩٦) ، وعودتها منفية في جزء من وطنها المنقوص، وفي مجتمع محافظ في غزة منذ سنة ١٩٩٦ وإلى اليوم.

كما أن جرأة ريم حرب، وروحها المتوهجة بالقلق، ورغبتها العارمة في البوح، وعدم ركونها إلى المركون والمدجَّن والمألوف، كل هذا جعلها ترحل إلى مدائن الأعماق تجول فيها، تبحث عن ذاتها، وتحاور نفسها هروباً من قسوة الواقع إلى آفاق الحلم، «والإنسان عندما يغرق في ذاته، يتضاءل العالم في عينيه، ويقترن ذلك بخصب الحياة الباطنية وانتعاشها» (٨) ، وسبب ذلك كما يقول ابن خلدون: «أن الروح إذا رجع عن الحس الظاهر إلى الباطن ضعفت أحوال الحس، وقويت أحوال الروح وغلب سلطانه» (٩) .

ولعل جمالها الأخّاذ الذي تميّزت به عن بنات جيلها، ورغبة بعض المجلات أن تصدر أغلفتها بصورها، وخطْب الكثير من الشعراء والكتاب لودّها، وطلب بعضهم الاقتران بها، كل ذلك جعل منها أنثى سامية متعالية، مترفعة عن غيرها، فأحست بأنها عشتار زمانها، فلماذا تسجد لذكر من البشر ما دام الجميع يسجد لها؟ وقد يكون في هذا تفسير لسر عنوستها ورغبتها عن الزواج، فهي لا تجد من الذكور البشر من يداني سموها، ويستحق جمالها لتتخذ منه زوجاً تحبه، فتحدثت عن الحب العلوي، وعن الذكر المطلق الذي يتماهى في صورة الإله، لتقارب بينها وبين الأنثى المطلقة التي تجاوزت حدود المرأة العادية.

وثقافة ريم باعث آخر من بواعث هذه النزعة، وهي ثانية اثنتي سمات شعرها إلى جانب شخصية تعبيرها الشعري كما يرى وليد أبو بكر، «الثقافة الواسعة التي تتجلى في مجمل قصائدها الطويلة كل الوقت، وهي ثقافة تتحرك مما هو شعبي وتراثي، لتتسع دائرتها حتى تطرق باب ما هو علمي دون أن تفتعل أو تقحم» (١٠) . تدّبرت القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وقرأت التوراة والإنجيل، وهضمت معظم التراث الصوفي شعراً ونثراً، فقرأت للحلّاج والسهروردي وابن الفارض وإخوان الصفا والغزالي والنفري وابن عربي، واطّلعت على كثير من معتقدات الشعوب القديمة وأساطيرها، وعلى الفلسفة الحديثة، وتعجب بكانط وسارتر.

على أن ريم وإن أفادت من النزعة الصوفية الدينية، وتمثلت رموزها، وتجاورت معها في أساليبها، إلا أنها تصطنع لنفسها صوفية خاصة، لا لتبتعد بها عن الواقع أو تهرب منه، وإنما لتعكف عليه بمسمياته ومعانيه. وهي تمتلك ذاكرة صوفية متأججة تستنهض من خلالها أعلى درجات الانبعاث الروحي «لكن الروح المعنية لدى هذه الشاعرة، لا تسبح أو تنبعث وحدها في أفق أثيري منفصل، وإنما هي الشعلة التي تلهب الجسد الغائر، المادي الملموس، في الأفق الموحد الذي هو الإنسان، وفي هذا الموحد والتوتر في آن، تتداخل الآيات القرآنية بالقصص التاريخي والحكايات الشعبية، وبالغزل الصاعد من أنوثة قادرة على الحضور المدوي في كل حين، وعلى التجاوز نحو منعرجات البوح الجنسي بمفرداته وإيحاءاته الأنيسة أو الشرسة سيان» (١١) .

في صوفية ريم حرب رؤيا عرفانية، وإشراقات شعرية، وترميز أليغوري، وأسطرة للواقع، واسترفاد للموروث، وعودة إلى البدايات، وعبور كثيف إلى الذات، وفي قصيدتها تثقيف وتكثيف، علوانية وتسام، تجاوز للمألوف وخلخلة للمأنوس، تفتيت للزمان وتعمية على المكان، وصور شعرية موغلة في الغرابة والجمال.

ولعل هذه المزايا هي التي أدهشت من قرأ شعرها من النقاد والشعراء على حدّ سواء، وصفها وليد أبو بكر بأنها «لا تكتفي بأن تقول من الشعر ما يقوله غيرها» وهي «تعلن عن صوت شعري نسائي فلسطيني ليس تكراراً لغيره» [١٢] ، ووصفها راشد عيسى بقوله: «إننا أمام شاعرة يقطر شعرها ناراً وندى ونبيذاً، متميزة بروٴاها الناشزة عن المألوف، ومتخطية السائد والبليد من الشعر المحايد... ريم حرب تكتب بحبر من ديناميت ذكي، يمكن أن يكون رحيقاً متى شاء، وحريقاً متى أراد» [١٣] ، وقال في ديوانها الثاني «فيه من المزايا قلّما قرأت مثلها في ديوان شاعرة عربية» [١٤] .

تجلّيات الخطاب الصوفي:

النص الأدبي العظيم هو الذي يتجاوز فيه صاحبه الإفصاح عن لحظة تاريخية محددة في الواقع، إلى الإفصاح عن كنه الوجود نفسه، والشاعر الحق هو الذي ينفذ من الخاص إلى العام، وهو الذي يعبْر إلى الأشياء ولا يعبّر عنها فقط، يدرك ماهيتها عن طريق إدراك وجوده الذاتي الذي هو جزء من الكل/ الوجود، فتنكشف له، ويتجلى له الكون وينفتح على العالم، فيمارس عمليات الفهم والتفسير من خلال اللغة التي ليست وسيطاً بين العالم والإنسان وحسب، وإنما هي «التجلي الوجودي للعالم» [١٥] .

والتجلي مأخوذ من قولنا: جلا فلان الأمر، أي كشفه، وجلا بثوبه عنه، رمى به، واجتلى الشيء، نظر إليه. وأقمت جلاء يوم أي بياضه، والجلاء: الأمر الجليّ [١٦] ، فالتجلي ظهور الشيء وانكشافه على حقيقته، «وليس وجود الشيء على حقيقته –أو تجلّيه للإدراك– أمراً ثانوياً غير الشيء ذاته، بل هو ماهيته الأصلية» [١٧] كما يرى هيدجر، وهذا يعني أن فهم الأشياء لا يقوم على أساس الوعي الإنساني أو إخضاعها للمقولات الذاتية للعقل البشري، وإنما تكشف لنا عن نفسها، وما علينا إلا أن نستسلم لها لتتجلى أو تظهر كما هي دون فرض منطقنا عليها [١٨] . ثم ينطلق الإدراك من التجلي الأيقوني لتجاوزه إلى ما هو غير مرئي من الأكوان والعوالم التي يمكن استدعاؤها [١٩] .

أقول هذا لأذهب إلى أن تجلّي الأشياء لريم حرب –كما تجلّيها للصوفي– تجلّي ما هو موجود في الوجود، وأن فهمها لها يقوم على الحدس والقلب، وإعمال البصيرة لا البصر فقط، وإطلاق العنان للخيال والرؤيا، فتراها برؤية الشاعر العارف الذي يرى مالا يُرى، وقد عكست هذا التجلّي في خطابها الشعري بفطرة الإنسان، وعفوية الشاعر، بالرعدة الداخلية، ووجد الوجدان، وسفر الروح في عالم الكواكب والسماء، وبلغة لا نعثر فيها على «المنطقة الفاصلة بين حياة الشعر وشعرية الحياة» [٢٠] .

تجلّيات العنوان:

في ديوانها الأول أرست الشاعرة أساساً لخطاب شعري يتجاوز الواقع إلى عالم الروح، وفي ديوانها الثاني، دعمت هذا الأساس، وأعلت بنيانه برؤى تجلّى فيها التصوف كأسلوب خلق فني، وفي الوقوف على عنواني الديوانين، وتسميات قصائدهما ما يشي بقصدية هذا الخطاب وتوجيهه، وما يدل على انتماء معظمه إلى اللحظات الصوفية، ذلك أن العنوان علامة مهمة، ودالة من دوال النص قبل تلقيه وتأويله، هو «القواد الحقيقي للكاتب» (٢١) يدفعه عن عمد وقصد ليصدر به عمله، وليكون أول ما يلقاه القارئ ويحمله إلى فضاء النص، إنه نقطة الافتراق لأنه «آخر أعمال الكاتب وأول أعمال القارئ» (٢٢) .

عمدت ريم إلى اختيار آخر قصيدة من ديوانها الأول (من تجلّيات حورية البحور السبعة) عنواناً لهذا الديوان، مع أنها لا تنتمي لبقية قصائده زمناً وطريقة شعرية، ذلك أن هذه القصائد: قمر التحول والقرار (١٩٨٨) ، وفلسطينية (١٩٨٨) ، وقمر على يعبد (١٩٨٩) ، وما تيسر من سورة الطفل الفلسطيني (١٩٨٩) ، مشغولة بالهم الفلسطيني، وبالحجر قمر الانتفاضة الأولى، وكان لقصيدة العنوان (١٩٦٦) أن تكون ضمن قصائد ديوانها الثاني (صلوات للعشق) ، حيث تنتمي لها زمناً وتجربة، وأن تكون آخر قصيدتين من ديوانها الثاني وهما قمر على صبرا (١٩٨٢) ، وقصيدة عشق إلى رام الله (١٩٨٧) إلى جانب قصائد الديوان الأول، فتأتلف قصائد كل ديوان زمناً ومضموناً وسمتاً شعرياً.

أفلا يدل هذا التغيير في التصنيف وفي اختيار عنوان القصيدة الأخيرة من الديوان الأول عنواناً للديوان على رغبة الشاعرة في إظهار مثل هذه النزعة؟ وعلى تأكيد قدَم حضورها في شعرها، وبخاصة أن بذورها نبتت في رحم القصائد الأولى، وأنها بشّرت بهذه الحورية في القصيدة التي سبقت قصيدة العنوان، كما أن العنوان نفسه يشير صراحة إلى هذه التجليات، وأن ما ورد فيه هو بعض منها، من خلال حرف الجر (من) الذي يفيد التبعيض، ومن خلال إضافة هذه التجليات إلى أنثى غير عادية (الحورية) ، وإضافة التجلّيات وصاحبتها معاً إلى الماء أصل الخليقة والتكوين الممثَّل في البحور السبعة التي تحيط بالأرض، والتي ترمز إلى القدرة على المعرفة والكشف عن المجهول والإتيان بكل غريب عجيب.

وفي عنوان ديوانها الثاني (صلوات للعشق) تتضح رغبة الشاعرة في توجيه الخطاب، ونزوعها إلى التصوف:

- **أولاً**: من خلال الحيرة التي انتابتها في تسمية هذا الديوان –قبل طباعته– بهذا الاسم، أو تسميته بإحدى قصائده «معاريج للعشق»، والتسميتان –كما يلاحظ– تدوران في فلك هذا التوجّه،

- **ثانياً**: من خلال دلالة العنوان الذي استقر عليه الديوان.

- **ثالثاً**: من دلالة عناوين قصائده التي تنتمي كلها –عدا القصيدتين الأخيرتين– إلى مقولات هذا الخطاب، وهي: فاتحة، معاريج، عشتار، الثريا، الأهلة، المعابر، تجليات،

- **رابعاً**: من العنوان الأخير (تجلّيات) الذي جاءت به ليتواصل مع تجلّيات الحورية لفظاً ومعنى، ولتكتمل هذه التجلّيات بعد أن كانت بعضاً من كل في ديوانها الأول.

وعلى الرغم من انسياح عنوان هذا الديوان في المعنى العام للخطاب الصوفي، وانضوائه تحت لوائه من خلال الصلاة عمود الدين، والعشق عماد التصوف، إلا أننا نتساءل: لماذا جاءت الشاعرة بالصلاة مجموعة لا مفردة، نكرة لا معرفة؟ ولماذا لم توجهها صراحة إلى فاطرها وفارضها الله عز وجل؟ وإنما أسندتها للعشق الذي جاء مبهماً مثلها، فهل قصدت التعمية والتنكير قصداً؟ وأرادت من خلالهما انفتاح العشق الإنساني على العشق الإلهي وتماهيهما، والارتقاء بالمعشوق إلى منزلة الإله الذي تحق له الصلاة؟

هذا ما سنذهب إليه وما سنلاحظه، وبخاصة أنها افتتحت أول سورة من سور هذا العشق بـ (الفاتحة) كفاتحة الكتاب الكريم، وأقامت صلاتها للأنثى المليكة، ورتّلت فيها آيات من العشق لم تنزّل في كتب التنزيل من قبل، تقول:

«أقم الصلاة
وللمليكة قمْ فرتّل
بعض ما في الروح من آيات
عشق لم تنزّل» (٢٣)

تجليات المضمون:

أثرت النزعة الصوفية في مضامين شعر ريم ومعانيه تأثيراً كبيراً، وتجاوزت في حضورها وتجلّيها حدود التناص مع أفكار الصوفية وإشاراتها، وانعكست في بناء القصيدة وتركيبها وتصويرها، وحولتها إلى قصيدة رؤيا صوفية، تحلّق الروح فيها في عوالم جديدة، ويتخلّص الجسد من ماديته، وتأتلف الأشياء المتباعدة وتتحد لتعبر عن وحدة الوجود.

ولأن الخطاب الصوفي علواني، موجّه إلى خاصة الخاصة، ولأن للشاعرة صوفية خاصة، لذا لا نراها تتخذ من الشخصيات الصوفية نماذج بشرية في شعرها كما فعل صلاح عبد الصبور، ولم تلجأ إلى بعض تعبيراتهم لتقدم بها قصائدها، أو تضعها عناوين لها أو لديوانها، مثلما فعل أدونيس في (مفرد بصيغة الجمع)، ولم تصرّح مباشرة بنزعتها، فتستخدم لفظة الصوفي أو الصوفية إلا في موضعين وردا في ديوانها، الأول في قولها: «ألوذ بالسكين من تفاحة الصوفي» (٢٤)، وقولها: «مثل صوفي خرافي أدور/ مابين صعق صبابتي وإقامتي» (٢٥)، ولم تلتزم بالتقاليد الصوفية الموروثة كالرموز المستهلكة التي في دواوين كثير من الشعراء، وإنما أصبحت في تجلّياتها ومرقباتها العرفانية مطلقاً جليلاً متسامياً، وصار شعرها من خلال شفافيته وشدة كثافته، واحتفاله بالإيحاء، وإشباعه بالميتافيزيقيا يتماثل مع شعر الرمزيين، وغدت قصيدتها «ليست شيئاً مسطّحاً تراه وتلمسه وتحيط به دفعة واحدة، إنها عالم ذو أبعاد، عالم متموج، متداخل، كثيف بشفافية، عميق بتلألؤ، تعيش فيها، وتعجز عن القبض عليها، تقودك في سديم من المشاعر والأحاسيس، سديم يستقل بنظامه الخاص، تغمرك، وحين تهم أن تحضنها تفلت من بين ذراعيك كالموج»(٢٦).

العشق الإلهي:

يرى الصوفيون استناداً إلى مبدأ الفعل والانفعال أن الكون كله في وضع تعشّق، وتوالج تبادلي، وأن تأمل طبيعته الكلية ينبغي أن يكون في المرأة/ حواء، بوصفها خالقاً ومخلوقاً في آن، فهي الموجود الأسمى الذي يحقق أكمل صور التجلي الإلهي الأعلى(٢٧)، فاتخذوا من جماله الحسي مرقباً لمعرفة الجمال العالي المطلق، ومن حبها تجسيداً للحب الإلهي المشبوب، فوحّدوا بين السماوي والأرضي، وبين الإلهي والإنساني، وربطوا بين الحسي والروحي، وتحدثوا عن فناء المحب في المحبوب، واتحاده به، وعن النشوة، والصحوة، والسكر، والغياب والحضور، والوحشة والأنس.

وإذا كانت الصوفية العربية توظف الرمز الأنثوي بإحالة إلى الذات الإلهية، فإن ريم حرب توظفه بإحالة إلى امرأة بشرية، لكنها متجاوزة في كل أملاكها الجمالية حدود المرأة العادية (٢٨)، فترفعها من عالمها الأرضي إلى العالم الأثيري، وتعيدها إلى سيرتها الأولى إلهة للعشق والجمال والسحر والإغواء، فتتقمص عشتار «بكل شموسها وعبوسها، بنعيمها وجحيمها، بظبائها وذئابها بطهورها وفجورها» (٢٩)، وتلبّسها الزهرة / العزى لتكون «على طريق **الله** فجراً» (٣٠) وتجعل الإله ينجبها «عشية الطوفان من أنثى الظليم» (٣١)، «يلتف

نعناع الألوهة حول دائرتها» (٣٢) ، تهودجها الثريا حول فخذيها، وتدحرجها في مخادعها الزهية، وَتشِمُ بالورد جبينها وفؤادها (٣٣) ، وتهندها شمس الشمال (٣٤) ، وتتقلب على مجامر الإصباح نشوة (٣٥) .

وتجمع ريم لهذه الأنثى حشداً من الإشارات والصفات الأسطورية والدينية والتاريخية التي كان يخلعها الإنسان على آلهته فتخلعها عليها:

«فلغير كعبتها رحالاً لا نشد» (٣٦)
«كم من رياك من عسل وتسنيم سقانا» (٣٧)
«كم من قلوحك يخلق الفردوس فينا والجحيم» (٣٨)

وإخال أن الشاعرة باستحضارها هذه الصورة المدوية للأنثى، إنما تؤسطر ذاتها، فما دامت هي الحورية التي تجلّى فيها جمال الخالق، ويتيه الرجال في جمالها، فلماذا لا تصنع بنفسها ولنفسها رموز قداستها، وتبتكر لها عالماً وجدانياً من حدسها وتجلّياتها، وترتقي إلى فضاءات النور والسمو، فتتعالى على الناسوت وتتصل باللاهوت لتظل تخطف الأبصار بجلال جمالها ورهبة كلامها، تقول:

«هذا محاق الروح يلبسني
ونوء كواكبي العذراء يطعنني
بخاصرتي
يجرجرني من الكَيْوان
حتى المشتري» (٣٩)
«هذي عروس الكون
ضاق على رحابته
بفتنتها الفضاء
فيها الممالك والحدائق شرّعت
أبوابها» (٤٠)

التوق الجامح إلى التسامي، والوصول إلى الإلهي جعل العروج هاجس روح الشاعرة ودالاً من دوال خطابها، أفردت له قصيدة من قصائدها (معاريج) ، ولهجت به كثيراً في مثل قولها:

«هذا فؤادي زورق ثمل
ومنطلق بكل وروده وصبابتي
نحو السماء» (٤١)

وتتحدث عن المجرة في قصيدة معابر فتقول:

في الـليـل تـرفـع كـوكـب الــدراق
لي مــسـرى ومــعــراجـاً إليها
مـا زال منتصباً على أبراجها
قــنــاصـــة وعـــســـاكـــر
يــترصــدون يمـامـهـا وحمامها
وقـوافـل الأرواح عـارجـة إليها
والـــســـمــاء تـظـل مـصـيـدة
وضـــربـــاً مـــن رجـــــــوم» (٤٢)

وفي خضم بحث هذه الحواء عن آدمها، وحنينها إلى كلِّها، لتكتمل وحدة الوجود باتحادهما ويتحقق توالج الكون الحسي، واتحاد الأرضي (المادي) بالعلوي (الروحي) ، تتوجه إلى الذكر الإله، أو الإله الذكر متعيناً في الإله الكنعالي (إيل) المتحد برمزه الأيّل/ الوعل رمز الخصوبة والشبق والفحولة:

«**يـــــــــــا إيــــــــــل**
يــا مــن في خـبـاء الـزيـزفـون
مــع الأوائــــل مـــن رمـــوزك
والــــوعـــــول مــعـــســـكـــراً
بـــالحـــور عـــين والمـــلائـــك
والـــنـــجـــوم مـــــؤطـــــرا» (٣٤)

أو في (لوياثان) الرمز الذكري التوراتي:

«**ما زال لوياثان مستوياً على عرش**
الأســاطـير المـرابـط في الزمان
وفـــــــــــي المــــكـــــــان
ورافـضـــاً مــا لـيـس مرقوقا
عـلـــى ألـــــواح إيـــــــل» (٤٤)

أو في الإله القمر الآتي من المريخ:

«**قــــمـــــر مـــــن المـــريــــخ**
نـازلني بمـيـدان الـوغـى صبحاً
وعند الليل أعطاني أعنته وبيرقه
وقاسمني فراشي والرغيف» (٤٥)

أو في الرب نفسه:

«الرب في البرجيس منتشر بعسكره
ويروي عن مهاة الخلد» (٤٦)

أو في شبيه الله:

«فولجت ميم الرمز
ابحث عن شبيه الله
في آس الذرى والزعفران» (٤٧)

متوسلة إلى هذا الذكر أن يكون على قدر توهجها، وتوقدها، واشتعال نار عشقها، تقول:

وأنا العليل
أموت فيك تصبّباً وتشبّباً
وأقول زدني فيك من خمر
التشوّق والمنايا
*** * * * ***
والعشق يصهدني ويبريني
ويجريني جداول قهوة صهباء
صرفا أو جدائل زنجبيل» (٤٨)

وتقول:

«خذني على جسر الجواريّ الكنّس
أو صعقة أو صحوة
ومضرّجاً بدمي
وشهوة نرجسي
*** * * * ***
فاملأ دنانك من دمي
خمراً مشعشعة تشي
بمذابح الغزلان في وادي العقيق» (٤٩)

وتتوجه إليه في غزلها المحموم بعبارات حسيّة تقطر أنوثة وشهوانية، تذكرنا بأناشيد الحب الإلهي التي كانت تناجي بها (إنانا) حبيبها تموز، أو بما ورد في نشيد الإنشاد في التوراة، وما في طقوس الزواج الإلهي المقدس في التراث الأسطوري العالمي في مثل قولها:

«أترى لنهديْه وقد نفرا سباعاً أو ضباعاً
دونما سرج ولا درع
ليفترسا البراريٍ والعباد
ويقال إنهما قد امتلكا الأعنة ذات أزمنة
وقد رفعا قبابهما على ذات العماد
وقيل جابا الصخر بالوادي
وثامود استغاثت من
فسادهما وذو الأوتاد» (٥٠)

وقولها:

«هذا أسافٌ وحده المجرور
في الوادي بساقي نائلة
أبداً كما جر الرباب بذيله
بدر السما» (٥١)

وكما انشطرت ذات ريم إلى أرض وسماء، انشطر حبها المحموم، وانقسم ما بين عشق للذكر/ الإله/ السماء، وعشق للأم/ للإلهة/ الأرض، الذي هو سرّ آخر من أسرار صوفية الشاعرة، حين تخطت في عشقها هذا الشعور الوطني باعتبارها مصلوبة مسلوبة، إلى الشعور الإنساني بالعودة إلى الرحم الذي خرجت منه وإليه تحن، فبدت الشاعرة قدّيسة تقدم للأرض –التي تتجلى لها في كل الأوقات– كل طقوس العشق والحب الإلهيين، تقول:

«عصراً أجيئك
واضعاً حجبي وأقنعتي
بكامل عزتي وجلالي
مثقلاً بلهيبك القدريّ
مرتهناً لعشب طفولتي
وصبابتي» (٥٢)

وتقول:

«لـــــيــــــلاً أجـــيـــئـــك
رؤيـــة، حـلـمـاً، مكاشفة وبـوحـا...

* * * * *

إذا صلّيت قد يممت وجهي شطر قبلتها
وألـــقـــيـــت الـــســـــلام» (٥٣)

وتعبّر عن رغبتها في الاتحاد بها والعودة إلى أحشائها:

«فـأحـيـلـنـي سـراً إلى أحـشـائـهـا الأولى
بـكـامـل غـيرتـي، تـرفي، جـنـوني، ثـورتـي
عـــســـلـــي ومـــر تـــوتـــري
مسترجعاً فيها طواحيني، قـراي، موارسي
جـبـلـي ومحـــراثـــي وفـــأســـي
هـــازمـــاً فـيـهـا المـنـافي والـــردى» (٥٤)
«كم مرة أيقظت فيّ وجودي المفقود عن بعد!
وكـم مـعـاً امـتـزجـنـا فـكـرة، لـغـة وأغنيةً!
وكم كنا على رغم الطبيعة، والقبائل نلتقي!» (٥٥)

ومثلما صورت الشاعرة رغبة الأرضي في العروج إلى السماوي، وعبّرت عن الاتحاد بينهما، صورت كذلك هبوط السماوي إلى الأرضي لاكتمال وحدة الوجود، وفي إطار هذه العلاقة ترتفع بالإنساني إلى الإلهي، ثم تعيده بهالته وألوهيته ليندمج بالأرض ويتحد معها، فتتخذ من الفدائي/ الشهيد، ومن رمزه الوعل صورة للإله الفادي المخلص الذي ينزل من عليائه، ليطهّر الأرض ويغسلها من لوثتها، تقول في وصف الطفل الفلسطيني:

«سـبـحـان مـن فـيـنـا تـدلى
قاب مقلاعين أو أدنى من الأقصى
وجـــهـــراً قـــد تجـلـى
باكتمال رائـع فذّ لأطفال القرى
فـأضـاء ومـض الكشف آيتنا
تـداعـي يـا سـمـوات الـوجـا
أذنـــت لـعـاشـقـهـا وحـقّـت
بـــعـــدمـــا طـــال الـتـمـنّـع

بـعـدمـا اسـتـشـرى الـنـوى
فـأغـاث فَـيْـض المـنـح بلدتنا
وأزهر ورد من عرجوا إلى فردوسهم
فـوق الـصـراط المسـتـقـيـم» (٥٦)

وتصف عشق ناجي العلي للمرأة/ الأرض، وفناءه فيها ذوباً وشهادة في قصيدة (فلسطينية) فتقول:

«ويـذوب في أجـزائـهـا
جسدان ينجبلان بالحبر المثور
والمـغـيـر
بـالـطـبـيـعـة والحـيـاة
ويـصـعـدان الـهـاجـس الكوني
يشتجران بـالأحـيـاء والأشياء
هـا يتشكلان رؤى وحلماً» (٥٧)

وكما ينزل السماوي إلى الأرضي، تنزع الأرض/ الأنثى إلى السماء/ الذكر، ليتزاوج الكون ويلتحم الوجود:

«والأرض سـافـرة
وبـالـتـسـبـيـح والـتـكـبـير
والـترتـيـل والـتـهـلـيـل سـادرة
وعـارجـة بـزيـنـتـهـا وزخرفها
وشهوتها المجيدة للسماء» (٥٨)

الخلوة والمناجاة:

للخلوة أثر كبير في حياة الإنسان الروحية، إذ تنشغل بها النفس عن الحواس، ويصفو الباطن، وتزداد المجاهدة، والرياضة الروحية، وعلى أجنحتها تحلق الروح في ملكوت الكون، وتسبح النفس في عالم الغيب، فتتحقق المشاهدة والمعرفة، ويتم الاتصال بالمحبوب، ولا يشترط في الخلوة أن تكون في مكان مخصص، وإنما المقصود بها الانقطاع عن الناس،

ومفارقتهم، فقد تكون في دير أو دار، أو في مغارة أو غار، فوق مرقبة جبل أو شرف من الأرض، لكن ريم اتخذت من الغار رمزاً لهذه الخلوة، ومن غار حراء شفرة تتواصل بها مع خلوة الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الغار وانقطاعه في انتظار نزول الوحي، وكأنها تنقطع لتلقي فتوحها، تقول:

«وأنا بغار حراء منقطع إليه

وهياكل الأنوار تدعوني

لسبت الأنس والريحان

والراح المجلّي» [٥٩]

وتقول في قصيدة (الأهلّة) التي فيها تلبّستها الزهرة/ العزى، حيث ذهبت إلى معبدها شتاء، وقدمت لها قربانها [٦٠] :

«فنحرت أضحيتي لها فجراً

لتكرع من دمي الكأس الدهاق

أشتو بها والكون غار

حراء من حولي» [٦١]

وكما كان غار حراء وسيلة للوصول إلى الإلهي، كذلك كانت قرية الشاعرة (عراق سويدان) وسيلة للوصول إلى الإلهة/ الأرض لتتجلّى لها فيها بقبابها وقصورها وغزلانها:

«في الليل

أسرج حوت ذي القرنين

أدفن شعلتي وتمائمي

في صدره الغافي

فيمضي في الدجى سربا

وأعود مشدوهاً إلى غار العراق» [٦٢]

والغار/ الخلوة طريق الشاعرة للمشاهدة والكشف والرؤيا:

«الغار يقفز بي

إلى جبل من المرجان والأنواء

ينجاب الحجاب عن السماء» [٦٣]

وفي الخلوة تمتطي ريم صهوة الحلم، وتركب بساط الخضر، وتسافر سفر المريد إلى حيث تريد:

«في الليل يجرفني هياج الروح
يحرقني التلظي بالجوى
فأشد مهر الخضر مقتفياً كواكبها»(٦٤)

وفيها تتلو علينا آيات بينات من أدب المناجاة، وتنشدنا أناشيد أشبه ما تكون بالتراتيل القديمة القادمة من مغارات التاريخ، المشحونة بالعاطفة المشبوبة، المشفوعة بالتوسل والتضرّع، فتناجي الله عز وجل، كما تناجي الشمس ست الحسن، وعشتار سلطانة الأنواء، وإيل إله السماء، والملك المكلل بالغمام، وصاحب الجمال، وتتوجه بالنداء إلى زمان الوصل، ومفارقته في الأندلس وأوسلو، وإلى الوعل والقمر، ومن أدوات التوكيد والتحقيق مثل: قدر، وأن، واللام، ومن الترجيع والتكرير، لتؤكد خضوعها وانقيادها وذلولها.

الرؤيا والتجلي:

برؤيا الصوفي وحسّ الفنان، تنطلق ريم من غار خلوتها، ومغارات نفسها إلى عالم السماء، عالم النور والكواكب والضياء، حيث تتخلص من أدران البدن، وآثام الواقع، وتخرج عن إطار الزمان والمكان، وهناك تتجلّى لها الأشياء وتنكشف، وهناك تحلم وتتخيل، تستبطن وتتأمل، تنفذ إلى الماوراء وتتبصر، فيستبين لها ما يستتر، وترى مالا يُرى.

ومما يدلل على أصالة الشاعرة أن رؤاها نابعة من رؤيتها، ذلك أنه وكما تقول:

«ليس للقلب المعلق مهرة
ليس للرؤيا رداء مخملي»(٦٥)

إذ ليس للرائي لباس جاهز يلبسه متى وكيفما أراد، ورؤية الشاعرة مرتبطة بخلوتها وتخيلها، فحينما عادت في الليل إلى غار العراق مطوّفة مقصرة، هناك رأت ما رأت فقالت:

«فأرى سرادق جدي الأزلي
فوق الغيم محمولاً على
قرنين فضيين للثور المقدس والثريا»(٦٦)

وحينما صعدت إلى الجبل رأت النجوم والطيور ترف من حولها، والبدر والأفلاك تطوّقها، ولما لفَّها ثوب الصعق، رأت الجبّار قد تجلّى لها على عرش من الياقوت والبلور(٦٧).

أرى أن رؤى ريم في ديوانها الأول هي رؤى الشاعر المتصوف، مرتبطة بواقعية المشهد الفلسطيني، مرتدة عليه، مجلِّية له، لكنها في ديوانها الثاني الذي تجاوزت فيه حدّ التجريب هي رؤى الصوفي الشاعر بكل ما فيها من كشف وإشراق، ومشاهدة وتبصّر، ففي قصائدها الوطنية وبخاصة (فلسطينية) نراها تؤكد هذه الرؤيا بلازمة «أرى ما لا يُرى» التي تفتتح بها مقاطعها الأحد عشر عدا الأول منها، فضلاً عن تكرار هذه اللازمة أو بعضها في ثنايا المقاطع وبقية القصائد.

رؤى ريم وتجلّياتها مرتبطة بالحلم الفلسطيني في مواصلة النضال والثورة والمقاومة حتى التحرير والعودة، مرتبطة بحامل هذا الحلم، الطفل الفلسطيني الذي:

«توضأ بالحجر
وتجلّى للخلائق
كإله من سعر» (٦٨)

وبفعله الرائع:

«أي فعل رائع فينا تجلّى» (٦٩)
وفي أدواته السجادة
والكوفية والحجر والمقلاع (٧٠)

وفي تجلّي الحلم نفسه الذي تخبئ فيه رؤاها بقربه وبُعده، ومدّه وجزره:

«أو كلما جاريته عدوا تجلى
سادراً في غيّه الوثني
منتحراً بأطرافي فراشات ونجماً» (٧١)

وفي تجلّي جوهر الحلم وجوهرته الأرض «ومن لسواي ذا جهر يدحّيها يجلّيها» (٧٢)، وفي تجلّي شمس الحرية على الأقصى (٧٣) ، والقمر على صبرا (٧٤) ، وتجلّي الله في كفّي المرأة الفلسطينية المعجزتين (٧٥) وتجلّي المرأة في عشتار (٧٦) .

ونلاحظ أن فعل الرؤيا (أرى) ظل مسنداً في الديوان الأول إلى ضمير المتكلم، إلى الشاعرة الفاعلة لتؤكد مقولتها أن ما تراه غير ما يراه الآخرون، وبأنها مشروع نبيّ أو بقية جنيّ. بينما اختفى هذا الفعل واسناده في الديوان الثاني، وصارت الشاعرة رائية ومرئية في آن، وفي الحالين بقيت رؤاها حاضرة، مشتبكة بالضوء والنور، بالحلم والتحرير.

رموز الحروف:

أشربت الصوفية حروف العربية إشارات ورموزاً ودلالات، صبغت بصبغتهم العرفانية، فتصوروها امماً وأجناساً، وأعياناً ومراتب، وبنوا عليها تصورات كوزومولوجية، وأخرى باطنية، ووظفوها في أشعارهم «وإننا نجد ونحن بصدد هذا اللون من الشعر في فراغ خيالي وعاطفي، فالتجريد الميتافيزيقي والتصورات الأثولوجية في طابعها العرفاني تغلب على ما ينبغي أن يتشبث به الشعر من عاطفة وخيال» (٧٧).

وسيراً على نهج الصوفيين (٧٨) ، تتكئ ريم حرب على هذه الحروف، وتوظّفها في سياقات عامرة بأسرار الروح ومكنوناتها، وبدلالات باطنية مشفّرة، ومعان آبدة، تستغلق على القارئ المثقف، ويصعب عليه الإمساك بأطرافها، تقول في قصيدة (تجلّيات):

كيف الوصول إليك يا الله
هل بالسين والألف المشعشعتين
أفتتح المعارج والبروج
أم أعتلي الطاسين والياسين
مشفوعاً بمرج البرزخين» (٧٩)

صحيح أننا نشعر بانبجاس معنى المناجاة الدينية من هذه الحروف، لكننا نحتار في تحديد دلالاتها الحدّية التي لا تستسلم للمعنى المباشر، وقد ترمز الألف إلى أحدية **الله** عز وجل، لكن ما دلالة حرف السين؟ وما سرّ تكراره في الطاسين والياسين؟ ألأنه من حروف أسماء الأنبياء عليهم السلام مثل: موسى، وعيسى، واليسع، وياسين؟ وماذا تقصد بالطاسين والياسين؟ هل تشير إلى طه الرسول صلى **الله** عليه وسلم ، وياسين النبي عليه السلام؟ أم تستحضر طواسين الحلاج المشهورة؟

وقد توظف بعض الحروف في سياق غير سياق المناجاة، كحرف الميم الذي أسندته صراحة إلى الرمز في قولها:

« ما بين عبْدِس والعراق
تبرّجت لي سدرة الزقوم ثانية
وأغوتني بفضة عارضيها باللما
فولجت ميم الرمز
أبحث عن شبيه الله
في آس الذُرى والزعفران» (٨٠)

فما طبيعة حرف الميم هذا الذي ولجت فيه الشاعرة؟ هل هو الموت أم المجهول أم المكان الفلسطيني؟ حيث كلها تبدأ بحرف الميم، قد يكون ذلك وبخاصة أن الشاعرة تشير إلى فلسطين من خلال القريتين عِبدس والعراق، ومن خلال سدرة الزقوم التي تتحول إلى سدرة المنتهى في آخر القصدة. يبقى المعنى كما يقولون في بطن الشاعرة، وتبقى دلالة الحروف عند ريم كوناً مجهولاً وكتاباً مفتوحاً.

تجليات الخطاب في الأسلوب:

يتجلى الخطاب الصوفي فنياً في شعر ريم حرب في الجوانب الآتية:

أ. اللغة:

يصل التجلّي في اللغة إلى أعلى درجات وهجه، وقمة تألقه، حين تتشاكل الشاعرة مع الصوفيين في التعبير عن إدراك الأشياء، والإحساس بها اعتماداً على الدواخل الوجدانية، والحقائق الباطنية، وحين تعتمد التجريد والإيحاء، فتتجاوز لغة الوصف والإخبار، إلى لغة الكشف والاستبطان، وحين تلجأ إلى إعادة التشفير اللغوي، بنزع دلالات الكلمات الحسية، وإدراجها في سياقات وأنساق جديدة غارقة في السريّة، موغلة في الخفاء.

تتجاوز الألفاظ في لغتها حدودها الوضعية، ودلالاتها الشائعة، لتصبح مفاتيح لأشياء في أعماق روحها، وتكتسب صفة الكائن الحي الذي يخترق الواقع والجاهز، ليصل إلى عالم الحلم المعلّق بزمن غائم، مشحوناً بالموروث بكل ما فيه من بدئي، أسطوري، ديني، سحري، تاريخي، حتى كأننا نراه يتنفس من خلايا هذا التراث الحميم.

في شعر ريم فيض عارم من قبس القرآن الكريم، تستدعي ألفاظه، وتراكيبه، ومعانيه، وقصصه، وأسماء سوره، وتطوّعها لإغناء تجربتها والصعود بها إلى ذروة تساميها الروحي، فنراها تسترفد أسماء السور والآيات، كالفاتحة والمعوّذتين والإسراء والأعراف والكرسي(٨١)، وكذلك أسماء عدد من الشخصيات القرآنية مثل يأجوج ومأجوج وذي القرنين وأبي لهب وأهل الرقيم، وتكثر من استخدام ألفاظه الكريمة كثرة لافتة للنظر، وتلبسّها دلالات جديدة، توظّفها للتعبير عن رؤيتها الوجودية. فحين أرادت تصوير جوعها وعريها جراء ابتعادها عن أمها فلسطين، قالت:

«ولا يقطينة في الأرض تلبسني
ولا ثدي أهز به إليّ فيسقط الرطب» (٨٢)

وحين أرادت وصف هرولة الملوك والرؤساء العرب وتهافتهم على العدو الصهيوني/ العجل السامري الذي غدا إلها وإماماً وخليفة للمسلمين، قالت:

«شدّ الملوك رحالهم حجاً
إليه طائفين مقصرين
ودالقين رغاث شهوتهم
على سرر مذهبة
وأفخاذ مزلزلة
عراة أو ببزّاتٍ مقصبة
ويسعى حولهمُ غلمانهم
وقيانهم أبداً كأنهم رفوف
من فراشات إلى الآفاق عارجة
ورافعة لمولاها فروض ولائها قسراً
وكأس الزنجبيل» (٨٣)

وتقول في وصف حظيّات عشتار:

«فيما أمازوناتها الأبكار
فوق العاديات الموريات
يضبحن، وقدحهن مدججات
في الليل جوف النخل» (٨٤)

وفي صورة المرأة المفارقة لصورة امرأة نوح وامرأة أبي لهب تقول:

وأجرّها من جيدها المسديّ للطوفان
علّ يديْ أبي لهب
مفارقتان أزمنتي» (٨٥)

وفي شعر ريم تعبيرات دهرية، بدئية، سحرية، مليئة بألفاظ التعاويذ والطلاسم والرقى، فالأرض: أنثى السماء، وأنثى الحلم، وأنثى الوعل، واللحن مجوسي، وكل شيء من حولها خرافي: القمر، والعرس، والحلم، والطلق، والمزن، والوحش، والزمان يتحول من زمان وصل إلى زمان رمل، ومن زمان أندلس إلى زمان أوسلو.

ولغة ريم كلغة الصوفيين مكثفة، غامضة، تتعذر ترجمتها، لأنها توحي أكثر مما تعني، وتشير أكثر مما تقول، وكأنها لا تريد القول، لأنها تجد نفسها في مواجهة ما لا نستطيع قوله، فتكتفي بملامسة المشاعر، ذلك أنه. «عندما تتسع الرؤيا تضيق العبارة».

وقد كررت استخدام عدد من الرموز، وأعادت ترجيعها في سياقات مختلفة، اكتسب كل رمز منها طاقته التعبيرية، ودلالته الرمزية من خلال موقعه، والتركيب الذي تضمّنه، فمن رموزها المحورية التي تكرر استخدامها، الوعل الذي كان يرد باسمه الآخر (الأيّل) ، وهو من الحيوانات الأولية التي كان لها حضور في حياة الإنسان القديم ودينه وفكره، فورد رمزاً للألوهة والذكورة، وللطفل الفلسطيني، والثائر، والمقاوم، والقائد (أبي عمار[٨٦]، ودلّت به ومن خلاله على كنعانية فلسطين [٨٧] .

ومن هذه الرموز الغزالة التي رمزت بها إلى الأنوثة المطلقة مقابل الوعل رمز الذكورة، فجاءت رمزاً للذات الإلهية، والحقيقة، والشمس، والمرأة بعامة والشاعرة بخاصة، والأرض وفلسطين والثورة [٨٨].

ومنها الحمامة التي رمزت بها إلى السلام، والأنثى المعشوقة، والروح، وعشتار [٨٩]، وهناك رموز أخرى كثيرة استخدمتها الشاعرة بدلالات متنوعة وأخرى محدودة، منها: العصافير والفراشة والذئبة، والثدي، والبرق، والرعد، والعنقاء. وما يلفت النظر في الرمز عند ريم هذا الكم الهائل من أسماء الكواكب والبروج التي وظفتها بدلالات عديدة تنم عن معرفتها الدقيقة بها وكأنها من علماء الفلك أو كأنها كائن فضائي يسبح ما بين النجوم[٩٠].

كما أنها تجاوزت طريقة الصوفيين في الرمز إلى ما يعرف بالترميز الأليغوري، حين تأخذ الرمز الأسطوري، وتبنى عليه أسطورتها الخاصة بها، التي تستمد أصولها وعناصرها من الواقع المعيش، ثم ترفعها إلى مرتبة طقسية سامية فتجعلها «أسطورة مستقلة لها ملامحها الغرائبية والفنتازية» [٩١] ، فحينما أرادت تصوير المرأة المعاصرة التي يشد لها الرجال الرحال، استكنهت تيمة عناة وأسقطتها على هذه المرأة، تقول:

«وعناة في محرابها الزبديّ
تجري نشرها مسكاً وكافوراً
لكل العارجين إلى منازلها
وكل التائهين بدربها
والرب يصهل فوقها أبداً
وأوقيانوس يرمي
بين جنبيها جداولهُ
ويمنحها طهارته
وآيات البقول» [٩٢]

وفي لغة ريم يظهر الحس الصوفي بوحدة الوجود، من خلال التوحيد بين المتناقضات، والجمع بين المتقابلات، بتشوّف الباطن، ورؤية الوجدان، فتضعنا من خلال حديثها عن تناقضات ذاتها في حضرة وجود يدهشنا، ويقارب كينونة الوجود القائمة على هذه الثنائيات فتقول:

« متأرجح ما بين نار الحيْن والأيْن
وبـــين الـــبـــوح والـــكـــتـــمـــان
بـــين الـــســـر والإعـــــــلان
يـــــــهـــــــدل طـــــائـــــري
وكـــــــأن كـــأســـ المـــوت
غـــايـــاتـــي وقـــصـــدي
في كـــل لمـــع صـــبـــابـــة
وصـــــــــل وهـــــجـــــران
وإقـــصـــــــاء وإدنـــــــاء
وأهــــــــلاك وإحـــيـــــاء
ومـــــــــنـــــــــع » [٩٣]

ونجد معجم ريم الشعري يتراءى في المعجم الصوفي ويغرف منه، وتشيع فيه ألفاظ القرآن الكريم مثل: التهليل والتسبيح والترتيل، والتقديس، والقيام والقعود، والمصطلحات الفلسفية: كالحلول، والاتحاد، والإشراق، والتجلّي، والحدس، ومفردات التصوف في الحب والعشق: كالهوى والجوى، والوجد والصب، والصبابة، والتباريح، وفي الجمال كالحسن والبهاء، وفي الخمرة: كالمدام والنديم، والدنان، والكؤوس، والصبوح والمشعشعة، والألفاظ الباطنية: كالخوافق والحشا، والحشاشة، والفؤاد، والضلوع، والكتم، واللواعج، وغيرها.

ب. الموسيقى:

يرجع اهتمام الصوفي والشاعر بالموسيقى إلى البدايات الأولى حين كانت جزءاً أصيلاً من الدين والفن على حد سواء، وكما أولى الشاعر العربي الموسيقى أهمية خاصة، حين جعل شعره إنشاداً، وجعل الغناء له مضماراً، كان الصوفي أكثر المسلمين حباً لها، وعكوفاً عليها، فاهتم بـ (السماع) واعتبره أحد أركان التصوف العشرة التي تبدأ بالتوحيد [٩٤]. ورأى أن «كل ذي روح يستطيب الصوت الطيب، لأنه من جنس الروح روحاني» [٩٥] يحرك وجده، ويسيطر

على نفسه، ويجعله في شبه غيبوبة، وقد جعل الصوفيون للسماع أحوالاً وأنواعاً حسب طبقاتهم ومراتبهم، كما جعلوا له مجالس تآلفت فيها فنون الرقص والشعر والموسيقى، ولشدة عنايتهم به كانوا يتواجدون على الشعر أكثر من تواجدهم على القرآن الكريم، وقد علل الغزالي ذلك وعزاه إلى وجوه سبعة يتعلق معظمها بموسيقية الشعر وغنائه (٩٦) .

وسأقصر حديثي على بعض الظواهر الموسيقية التي اعتمدت عليها ريم للإيحاء بالمعنى كما اعتمد عليها الصوفي في حلقات ذكره، منها ما سبق الحديث عنه كالمناجاة والتضرّع والابتهال، ليس بما تدل عليه من عواطف شفافة ونجوى داخلية، وإنما باعتبارها أيضاً إيقاعات موسيقية متسقة توصلها إلى النشوة والاستغراق في الجمال.

فترجيع أسلوب النداء الذي أكثرت منه في بداية المقاطع الشعرية، وترجيع كلمات بعينها، لم يكن من باب التكرار، بقدر ما كان رقى وتعاويذ إيقاعية تدل على تناغم الروح مع الموضوع، واستخدام بعض العبارات والجمل بضرب لازب، وكقاعدة لازمة كما في قولها: «إني أرى مالا يرى» في قصيدة فلسطينية، و «وتر الهديل سبى الخيول» في قصيدة قمر على يعبد، و «يا زمان الوصل» في قصيدة ما تيسر من سورة الطفل الفلسطيني، و «قمر، قمر» في قصيدة قمر التحول والقرار، وما يتبع هذه العبارات من هزة نفسية، ورجفة داخلية، ومعان شعورية، يذكرنا بلازمة (الله حي) التي تلهج بها أفئدة الدراويش وألسنتهم في حلقات ذكرهم، وها هي تشير صراحة إلى هذه اللازمة الصوفية وترددها في أوج نشوتها فتقول:

« فأهتف مرة أخرى
الله حيّ على الصلاة
بلغ المتيمّ بالشهادة مبتغاه » (٩٧)

تختزل ريم من خلال هذه الابيات، ومن خلال تضمينها عبارة (حي على الصلاة) ايقاع الصوفيين واستغراقهم في نشوتهم، فتبدأ بالهتاف المتكرر الذي يدل على الصخب والحركة، وتنتهي بالهمود والسكون الذي يمثله تكرار حرف الهاء الجوفي النابع من أعماق الذات في (الصلاة) و (مبتغاه) واصلة ذلك كله بحرف التاء الرقيق، لتشير الى حالة الشهادة وتحولاتها.

فالموسيقى عند ريم ليست نغماً وايقاعاً وحسب، وانما هي -كما عند الصوفيين- مرتبطة بالمعنى أشد الارتباط، تعزف شعرها على أنغام دقات قلبها، في بناء سيمفوني يعلو ويهبط، يشتد ويهدأ، يتنوع ويتلون معانقا ايقاع تجربتها.

ولننظر إلى هذه الاحتفالية الموسيقية التي فجرتها نشوة الذكرى في نفس الشاعرة، وإلى موسيقى الإشراق التي حققها، وإلى التفاوت في النغم واللحن في قولها:

« والحــــلـــــم يـــــأخـــــذني
فـــأبـــحـــث عـــن "بنانيري"
وعن شبابة كم رافقتني في مشاويري
وعن شبرية هدلت على جنبي طويلاً
إنـــهـــا الـــذكـــرى تـــفـــجّـــرني
وتـــأخـــذني إلى "طابون" أمّـــي
يا جحيم الأرض في أثوابها صلّ وغنّ
ولـــتـــجـــب يــــا "فـــخّـــي"
المـنـصـوب مـا بـين الحشائش
لـــلـــبـــلابـــل والحَـــجـــلْ » (٩٨)

وكأن الشاعرة خرجت من بين الحروف والكلمات ترقص للذكريات، وتترنح لها، تتمايل كالصوفي مع حروف المدّ في (بنانيري) ومشاويري، وتهتز مثله وتنتفض وتصرخ حينما تصل إلى أوج النشوة من خلال سكون الوقف في ولتجبْ، والحجلْ.

وتستحضر الشاعرة مجالس الصوفيين بما فيها من أدوات موسيقية، وخمر رمزية، ورقص وغناء، لتصف حالها فتقول:

« ما بين زق الخمر والعيدان مهتزاً
تـــهـــنّـــدني عـــلـــى أفـــخـــاذهـــا
شـــمـــس الـــشـــمـــال » (٩٩)

كما ترسم مشهداً تفصيلياً لحلقة ذكر في مجلس صوفي، ترصد بعينها الثاقبة كل جوانبه في معرض وصف سمو روحها وعروجها إلى السماء، فتقول:

« ودوي قـــرع الـــزار
أنـــات المـهـابـيـش الـزهـومـة
واغتلام الروح في جسدي يمجدّني
فـــأضـــرب خـــيـــمـــتـــي
بـــــإزاء عـــرشـــ الله
والـــنـــامـــوســـ يـــنـــذرني
وأســـراب المشـايـخ والملائـك
في الـــفـــضـــاء يـــحـــلّـــقـــون

ويـــرقــصـــــون عـــلـــى تـــراتــيــل
الـــبـــنــفـــســـج والحـــنـــين
وعلى صدورهم مدلاة مسابحهم
ومـــن حـبـق وكـافـور عمائمهم
وضوء الفجر يقطر من ملامحهم
ومسكهم على الوديان سال» (١٠٠)

فنرى المشايخ وهم يسمون ويحلقون ويشتبكون مع الملائكة في حلقات الذكر، والمسابح مدلاة على صدورهم، يرقصون رقصة الزار المشهورة، فيتحد الكون أرضاً وسماء، وتسري فيه أنغام المهابيش، ودقات الطبول وضربات الدفوف، ويضمّخ بروائح المسك والحبق والكافور.

ت. الصورة الشعرية:

اعتمد الصوفي على الخيال اعتماداً كبيراً في فلسفته وشعره، فهو وسيلته الوحيدة في توحده وكشفه، إنه سر أسرار الخالق الذي وضعه في خلقه كما ذهب ابن عربي حين قال: «ليس للقدرة الإلهية فيما أوجدته أعظم وجوداً من الخيال، فيه ظهرت القدرة الإلهية والاقتدار الإلهي، فهو أعظم شعائر **الله** على **الله**، وذلك أن الخيال وإن كان من الطبيعة، له سلطان عظيم على الطبيعة بما أيده **الله** من القدرة الإلهية» (١٠١) .

وبالخيال وصلت ريم الماضي بالحاضر، والأرض بالسماء، وعلى جناحيه طافت العالم واتصلت بالعوالم، واكتشفت الأسرار، به شرقّت وغربّت، اتجهت شمالاً وجنوباً، بحثت عن المجهول/ الأصل/ الحلم، وغاصت في أعماق التجربة، به انطلقت من خلوتها، فاتحدت بالأرض وتوحدت مع المحبوب، وبه أعادت ما فات من الذكريات، واستشرفت ما هو آت. من خلال تصوير فني أخاذ رأيناه في الامثلة السابقة. وعلى طريقة الصوفيين، تعتمد ريم في صورها الفنية على الوجدان، فتسبغها بأعماقه، وتلونها بألوانه، تبتعد عن السطحي المألوف، والتصوير المكرور، وتنفد إلى الباطني، تدغمه في المرئي، تسخر الحسي ليتماهي في المعنوي، انها تتجاوز الوصف لتصل الى مرحلة الكشف، لننظر اليها وهي تصور حنينها الى مدرج طفولتها قريتها، (عراق سويدان) وهي تقول:

« والروح تحرثني بنابيها الأصوليين
غادية وصادية الى أصولها الأولى

ونـــار البعث تـشـرق مـن ضلوعي
تنتشي بـالنور غابات الفوانيس
الــعــتــيــقــة والحـــــقـــــول» [١٠٢]

حيث الروح تحرث، لها نابان، وهي غادية وصادية، وحيث النار تشرق من الضلوع، والغابات تنتشي بالنور. ولقد دفعها تبصرها في الأشياء، ورؤيتها المرئيات من داخل نفسها، وتأملها واستبطانها أن حولتها الى خطرات شعورية، محملة بالقيم الدلالية المتزايدة، ف «قوافل الأرواح عارجة» [١٠٣] و «النحل في بدني يغير ويرتع» [١٠٤] و «هذا تفير دمى كتنين هوائي يراقص هيدباء المسك والكافور» [١٠٥] و «في الليل يجرفني هياج الروح» [١٠٦].

ونلاحظ ارتفاع درجة لا معقولية التركيب في صورها، اذ تخرج رؤاها من انكسار تعبيراتها وتشظيها، وخروجها عن السياق الواقعي، للتعبير عن حلم الشاعرة، فتعددت مظاهر الانحراف الاسنادي وآليات الترميز، فالكون مصيدة [١٠٧] وسدرة الزقوم متبرجة [١٠٨] والمعبد على فنن الفؤاد [١٠٩]، والخمر عبقري [١١٠] اوالوطن ببطن الحوت [١١١] والارض انثى السماء تترمل [١١٢] والثديان زلزالان [١١٣] والموت كامل الاوصاف [١١٤].

ولقد تأثرت ريم بالرؤية الصوفية في بناء صورتها الشعرية، حتى في القصائد التي تبدو بعيدة عن الأجواء الصوفية، فمالت إلى الصور الاستعارية التي تفيد العينية وتجسّد مبدأ الحلول، وألّفت بين الأشياء ومزجتها ببعضها بعضاً، وصورت الواقع برؤية صوفية تنفر من الجسد وتلهث وراء الروح، تقول:

«فـأعـبـر ضفتي الأخـــرى إليك
عـرائـس الأشــــواق كـــالأطـــواد
تنشرني وتطويني على اكتافها
الـــــســـــكـــــرى
فأحفر بالوريد على حشيش الموج
أقـمـاراً وأشـعـاراً وأزهــــاراً» [١١٥]

واتساع الخيال، وعمق الرؤيا، دفعا ريم إلى تجاوز المواضعات التقليدية في بناء الصورة الشعرية، فلجأت في معظم شعرها إلى رسم الصورة/ المشهد، التي تقوم على

شذرات تصويرية يتراكم بعضها فوق بعض فتكوّن من خلالها صورة كلية ومشهداً عريضاً يستوعب دفقها الشعري وثورتها العاطفية تقول:

«كـــالــكـــاهــن الــوثــنـــيِّ

أخفي الشمس في لحمي وأوردتي

وتحت الجلد أنشر كوكب الراعي

ورامحـــــه يـعـربـد في الحشا

ومـطـوقـاً بـعـسـاكـر القطبين

رأســـــ الـــغــول يـعـلـكـنـي

وبــرج الحــوت يبتلع المجرة

والـــــكـــــون كـــل الـــكـــون

مصيدة معولمة لـراسـي» (١١٦)

هكذا الشعر إذن عند ريم وثيق الصلة بالتجربة الصوفية، إنه وجد واستبطان، رؤيا وكشف، انفتاح على النهائي وبحث عن المطلق، تحليق في فضاء الروح، وانتصار للقلب على العقل، في بناء محكم متدامج الاجزاء.

الهوامش:

١. هدارة، محمد مصطفى: النزعة الصوفية في الشعر العربي الحديث، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الرابع، يوليو ١٩٨١، ص١٠٧.

٢. E. G. Browne, A year amongst the Persians (London 1955, p 136)

٣. حياتي في الشعر، دار العودة، بيروت، ١٩٦٩، ص٨

٤. ولسون، كولن: الشعر والصوفية، ترجمة عمر الديراوي أبو حجلة، ط١، دار الآداب، بيروت، ١٩٧٢، ص ٣٠١.

٥. نصر، عاطف جودة: الرمز الشعري عند الصوفية، ط١، دار الأندلس ودار الكندي، بيروت، ١٩٧٨، ص٥٠٨.

٦. هدارة، محمد مصطفى، النزعة الصوفية في الشعر العربي الحديث، ص١٠٨.

٧. ورد في دليل الكاتب الفلسطيني أنها من مواليد ١٩٥٥، وهذا ليس دقيقاً لأنها أنهت المرحلة الثانوية سنة ١٩٦٧، وسافرت قبل الاحتلال للدراسة في مصر، (أنظر دليل الكاتب الفلسطيني: عصام الديك ومالك الريماوي، منشورات اتحاد الكتاب الفلسطينيين، رام الله، ٢٠٠١) .

٨. سُليطين، وفيق: الشعر الصوفي بين مفهومي الانفصال والتوحد، ط١، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٥، ص١٢١.

٩. ابن خلدون: المقدمة، ط٥، دار القلم، بيروت، ١٩٨٤، ص٤٩٦.

١٠. في تقديمه لها على غلاف ديوانها الثاني (صلوات للعشق) ، ط١، منشورات مركز أوغاريت، القدس، ١٩٩٩.

١١. الخليلي، علي: الشعر على مهل المتذوق بوعيه النقدي، مركز الإعلام الفلسطيني على الانترنت موقع: www.alestine-pm.com

١٢. صلوات للعشق، الغلاف.

١٣. عيسى، راشد: الخطاب الصوفي في الشعر المعاصر، ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٦، ص١٠٠.

١٤. المرجع السابق، ص٩٧.

١٥. أبو زيد، نصر: الهرمنيوطيقا ومعضلة تفسير النص، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الثالث، إبريل ١٩٨١، ص١٥٠.

١٦. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت، (جلي)

١٧. أبو زيد، نصر: الهرمنيوطيقا ومعضلة تفسير النص، ص١٥٠.

١٨. انظر المرجع السابق، ص١٥٠ + ١٥١.

١٩. روراينية، طاهر: سيميائيات التواصل الفني، مجلة عالم الفكر، العدد ٣، المجلد ٣٥، سنة ٢٠٠٧، ص٢٧٦.

٢٠. فضل، صلاح: أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٨، ص٨٥.

٢١. قطوس، بسام: سيمياء العنوان، ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠١، ص٦١.

٢٢. الغذامي، عبد الله محمد: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، ط١، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٨٥، ص٢٦٣.

٢٣. صلوات للعشق، ص٣.

٢٤. من تجليات حورية البحور السبعة، ص٥٣.

٢٥. المصدر السابق، ص١٠٢.

٢٦. أدونيس، على أحمد سعيد: زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ١٩٧٢، ص٢٣٥.

٢٧. يقول ابن عربي في مشاهدة الحق: «لا يشاهد مجرداً عن المواد أبداً، لأنه بالذات غني عن العالمين، فإذا كان المرسع المرآه من هذه الوجهة ممتنعاً، ولم يكن الشهود إلا في مادة، فشهود الحق في النساء أعظم الشهود وأكمله» فصوص الحكم، محيي الدين بن عربي، بشرح الكاشاني وبالي، البابي الحلبي، ١٩٦٦، ص٣٣٣.

٢٨. عيسى، راشد: الخطاب الصوفي في الشعر المعاصر، ص٩٨.

٢٩. صلوات للعشق، ص٧.

٣٠. المصدر السابق، ص٣٩.

٣١. المصدر السابق، ص٤٢.

٣٢. المصدر السابق، ص٣.

٣٣. المصدر السابق، ص٣٥.

٣٤. المصدر السابق، ص٤١.

٣٥. المصدر السابق، ص٤٠.

٣٦. المصدر السابق، ص٥.

٣٧. المصدر السابق، ص٨.

٣٨. المصدر السابق، ص٩.

٣٩. صلوات للعشق، ص١٩.

٤٠. المصدر السابق، ص١٧.

٤١. المصدر السابق، ص١٤.

٤٢. المصدر السابق، ص٤٨، وأنظر الصفحات: ٢٨، ٢٩، ٤٣، ٤٩، ٥٠، ٥٥، ٧٤.

٤٣. صلوات للعشق، ص١٤.

٤٤. المصدر السابق، ص٢٣.

٤٥. المصدر السابق، ص١٣.

٤٦. المصدر السابق، ص١٢.

٤٧. المصدر السابق، ص٣٤.

٤٨. صلوات للعشق، ص٥٩.

٤٩. المصدر السابق، ص١٧- ١٨.

٥٠. صلوات للعشق، ص٣٠- ٣١.

٥١. المصدر السابق، ص١٩.

٥٢. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١١٢.

٥٣. المصدر السابق، ص٩٨ + ٩٩.

٥٤. من تجليات حورية البحور السبعة، ص٩٦.

٥٥. المصدر السابق، ص١١٨.

٥٦. المصدر السابق، ص٦٦.

٥٧. من تجليات حورية البحور السبعة، ص ٣١+ ٣٢.

٥٨. صلوات للعشق، ص٦٢.

٥٩. صلوات للعشق، ص٦٣.

٦٠. ارتبطت العزى بفصل الشتاء عند العرب في قول كبير كهانهم عمرو بن لحي: «إن ربكم يشتي بالعزى لحر تهامة»، أنظر لسان العرب (عزز) .

٦١. صلوات للعشق، ص٤٠.

٦٢. المصدر السابق، ص٥٢+ ٥٣.

٦٣. المصدر السابق، ص٦١.

٦٤. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٠١.

٦٥. المصدر السابق، ص٢٨.

٦٦. صلوات للعشق، ص٥٣.

٦٧. صلوات للعشق، ص٦٢.

٦٨. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٣، وأنظر ص٨٨.

٦٩. المصدر السابق، ص٧٠.

٧٠. المصدر السابق، ص٩٨.

٧١. المصدر السابق، ص٧٤، وأنظر ص٨٥، ص٩١.

٧٢. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٢٧.

٧٣. المصدر السابق، ص١٠١.

٧٤. صلوات للعشق، ص٦٤.

٧٥. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٢٢.

٧٦. صلوات للعشق، ص٣٠.

٧٧. نصر، عاطف جوده: الرمز الشعري عند الصوفية، ص٤٢٥.

٧٨. من امثلة ذلك قول الحلّاج:

وإنــه لَمَــعَ الخلـق الـذيـن لهم في
الميـم والـعين والتقديس معناه

ديوانه، تحقيق سعد الضناوي، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨، ص٧٣.

٧٩. صلوات للعشق، ص٦١.

٨٠. المصدر السابق، ص٣٤، وأنظر قولها ص٤٩: **الله** باللاهوت والناسوت يرميني ويحرقني بلحظ العين والميم المطلسمتين»

٨١. صلوات للعشق، الصفحات: ٣، ٧، ٥٤.

٨٢. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١١٥.

٨٣. المصدر السابق، ص١٢٨ + ١٢٩.

٨٤. صلوات للعشق، ص٢٥.

٨٥. المصدر السابق، ص٥٧.

٨٦. أنظر: من حورية البحور السبعة، ص١٢٥.

٨٧. أنظر: صلوات للعشق، ص٤.

٨٨. أنظر على سبيل المثال: من تجليات حورية البحور السبعة، الصفحات: ٢٣، ٣٤، ٤٣، ٤٩– ٥٠، ٨٩، وصلوات للعشق، الصفحات: ٦، ٣٠، ٦٦.

٨٩. أنظر: من تجليات حورية البحور السبعة، ص٤٧، ص٩٩، وصلوات للعشق، الصفحات: ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٨، ٣٧.

٩٠. ذكرت المجرة، والشمس، والقمر، والجدي، والشعري، والنيرين، والزهرة، والمريخ، والجواري الكنس والخنس، والثريا، والمشتري، وزحل، والسماك، والتبان، وسهيل، والحوت، وبنات نعش.

٩١. تامر، فاضل: الرمز الأسطوري والقناع في الشعر العربي الحديث، ضمن كتاب: المؤثرات الأجنبية في الشعر العربي المعاصر، الحلقة النقدية في مهرجان جرش الثالث عشر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، عما، ص٧٩.

٩٢. صلوات للعشق، ص٢٤+٢٥، وأنظر استحضار تيمة عشتار ص٢٩– ٣١.

٩٣. صلوات للعشق، ص٦٠، وأنظر من تجليات حورية البحور السبعة ص٦٩.

٩٤. القشيري: الرسالة، مطبعة صبيح، القاهرة، ١٩٤٨، ص١٥٤.

٩٥. الطوسي، السراج: اللمع، نشره نيكلسون سنة ١٩١٤، ص٢٧٨.

٩٦. الغزالي: إحياء علوم الدين، المطبعة الميمنية، ١٣٢٢هـ ٢/ ٢٨٥– ٢٨٦.

٩٧. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٠٨.

٩٨. من تجليات حورية البحور السبعة، ص٥٤ + ٥٥.

٩٩. صلوات للعشق، ص٤١.

١٠٠. صلوات للعشق، ص٥٥ + ٥٦.

١٠١. الفتوحات المكية ٣/ ٥٠٨.

١٠٢. صلوات للعشق، ص٥٥.

١٠٣. صلوات للعشق، ص٤٨.

١٠٤. صلوات للعشق، ص٤٥.

١٠٥. صلوات للعشق، ص٢٩.

١٠٦. من تجليات حورية البحور السبعة، ص١٠١.

١٠٧. صلوات للعشق، ص٤٤.

١٠٨. صلوات للعشق، ص٧٤.

١٠٩. صلوات للعشق، ص٣٠.

١١٠. صلوات للعشق، ص٣٥.

١١١. من تجليات حورية البحور السبعة، ص٩٠.

١١٢. المصدر السابق والصفحة السابقة.

١١٣. المصدر السابق، ص١١٢.

١١٤. من تجليات حورية البحور السبعة، ص٩٠.

١١٥. صلوات للعشق، ص٥٧.

١١٦. صلوات للعشق، ص٤٤.

المصادر والمراجع:

١. أدونيس، علي أحمد سعيد: زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ١٩٧٢.

٢. تامر، فاضل : الرمز الأسطوري والقناع في الشعر العربي الحديث، ضمن كتاب: المؤثرات الأجنبية في الشعر العربي المعاصر، الحلقة النقدية في مهرجان جرش الثالث عشر، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، ١٩٩٥.

٣. حرب، ريم:

- صلوات للعشق، ط١، منشورات مركز أوغاريت الثقافي، القدس، ١٩٩٩.
- من تجليات حورية البحور السبعةن ط١، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، القدس، ١٩٩٨.

٤. الحلاج: ديوانه، تحقيق: سعد الضناوي، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨.

٥. ابن خلدون: المقدمة، ط٥، دار القلم، بيروت، ١٩٨٤.

٦. الخليلي، علي: الشعر على مهل المتذوق بوعيه النقدي، مركز الإعلام الفلسطيني، الموقع على الانترنت: www.palestine- pmc.com

٧. الديك، عصام، ومالك الريماوي: دليل الكاتب الفلسطيني، منشورات اتحاد الكتاب الفلسطينيين، رام الله، ٢٠٠١.

٨. روابنية، طاهر: سيميائيات التواصل الفني، مجلة عالم الفكر، العدد ٣، المجلد ٣٥، سنة ٢٠٠٧.

٩. ابو زيد، نصر: الهرمنيوطيقا ومعضلة تفسير النص، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الثالث، إبريل ١٩٨١.

١٠. سليطين، وفيق: الشعر الصوفي بين مفهومي الانفصال والتوحد، ط١، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٥.

١١. الطوسي، السراج: اللمع، نشرة نيكلسون، سنة ١٩١٤م.

١٢. عبد الصبور، صلاح: حياتي في الشعر، دار العودة، بيروت، ١٩٦٩.

١٣. ابن عربي، محي الدين: الفتوحات المكية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥.

١٤. فصوص الحكم، بشرح الكاشاني وبالي، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٦٦.

١٥. عيسى، راشد: الخطاب الصوفي في الشعر المعاصر، ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٦.

١٦. الغذامي، عبد الله محمد: الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية، ط١، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٨٥.

١٧. الغزالي، محمد بن محمد: إحياء علوم الدين، المطبعة الميمنية، ١٣٢٢هـ.

١٨. فضل، صلاح: أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٨.

١٩. القشيري، أبو القاسم : الرسالة القشيرية، مطبعة صبيح، القاهرة، ١٩٤٨.

٢٠. قطوس، بسام: سيمياء العنوان، ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠١

٢١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت

٢٢. نصر، عاطف جودة: الرمز الشعري عند الصوفية، ط١، دار الأندلس ودار الكندي، بيروت، ١٩٧٨.

٢٣. هدارة، محمد مصطفى: النزعة الصوفية في الشعر العربي الحديث، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الرابع، يوليو ١٩٨١.

٢٤. ولسون، كولن: الشعر والصوفية، ترجمة: عمر الديراوي أبو حجلة، ط١، دار الآداب، بيروت، ١٩٧٢.

٢٥. E. G. Browne, A year amongst the Persian (London 1955) .

تحديات التنمية الزراعية في قطاع غزة
١٩٦٨م – ٢٠٠٥م

د. فــوزي سعيد الجــدبة *

* أستاذ مساعد، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية.

ملخص:

يعد القطاع الزراعي من أهم روافد الاقتصاد القومي، لما له من دور فعال في زيادة الاستثمار، وخلق فرص العمل، وعلى الرغم من توافر الظروف الطبيعية والبشرية للقيام به، وعلى الرغم من الإمكانات المحدودة، فإن هذا القطاع استمر في الأداء بشكل اعتيادي، وقد تناولت الدراسة تلك الظروف ثم الإمكانات الزراعية في قطاع غزة، حيث رصد الباحث التحديات التي تواجه نمو هذا القطاع في الفترة من ١٩٦٨ م إلى ٢٠٠٦ م، وقد توصلّت إلى عدد من النتائج ترتبت وأبرزت التحديات التي تعوق النمو الاقتصادي أو الزراعي. وأخيرا خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات لإنقاذ هذا القطاع المهم من التدهور.

Abstract:

The Agricultural sector is one of the most important streams of the national economy as it plays an effective role in increasing investment and job creation. Although there are potential natural and human resources to achieve this development and despite the limited means available, this sector continues to perform normally. The study examined the agricultural potentials in the Gaza Strip and the researcher identified the challenges facing the growth in this sector during 1968 – 2006. The study came to a number of results that hinder agricultural growth. Finally, a number of recommendations were suggested to help preserve this promising sector from deterioration.

مقدمة:

يحتل القطاع الزراعي أهمية خاصة في الاقتصاد الوطني الفلسطيني، فهو أحد القطاعات الإنتاجية التي تسهم بشكل فعال في زيادة حجم الاستثمارات وخلق فرص العمل، ويسهم في نمو الناتج المحلي، إضافة لمساهمته في الصادرات التي تحفز النمو الاقتصادي والدخل القومي.

وعلى الرغم من المشكلات المتراكمة التي عانى منها هذا القطاع طوال فترة الاحتلال، فهو يستوعب ما يقارب ١٦٪ من مجموع الأيدي العاملة، ويسهم بنسبة ١٢٪ من قيمة الناتج المحلي الإجمالي، كذلك وصلت نسبة الصادرات الزراعية إلى ٢١٪ من مجموع الصادرات الكلية [١].

إن هذه المؤشرات تدعو إلى الاهتمام الجدي بالقطاع الزراعي الفلسطيني، وبخاصة في قطاع غزة الذي يسهم بنسبة كبيرة في الصادرات الزراعية من خلال تخصصه في زراعة الحمضيات والزهور الملائمة للتصدير إلى الأسواق العربية والأوروبية، إضافة إلى أن تنمية هذا القطاع يمس أهم جوانب القضية الفلسطينية وهي: الأرض والمياه والسكان.

لقد تولدت هذه التحديات نتيجة معاناة طويلة في ظل الاحتلال الإسرائيلي منذ عام ١٩٦٧م حتى الآن، فقد ظل الاحتلال هو المتحكم في الموارد والسياسات وحركة البضائع والتجارة والأفراد. بل إن مجمل هذه التحديات أثرت سلبا في نمو هذا القطاع بشكل طبيعي كباقي القطاعات الاقتصادية في الدول الأخرى، بل زادت هذه التحديات في أعقاب انتفاضة الأقصى عام ٢٠٠١ م، حيث عمدت إسرائيل إلى تخريب القطاع الزراعي بشكل واضح.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تحديد التحديات التي تواجه تنمية القطاع الزراعي في قطاع غزة، وتصنيفها وتحليلها حسب الواقع الذي تمثله. **وسيتحقق في إطار هذا الهدف مجموعة أخرى من الأهداف أبرزها:**

- معرفة مقومات الإنتاج الزراعي بهدف التعرف إلى ملاءمتها.
- معرفة الإمكانات الزراعية من أجل وضع خطط وتوصيات لتنميتها .

- توضيح الآثار السلبية للإجراءات والسياسات الإسرائيلية والعمل على وضع الحلول لها.

فرضيات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المطروحة آنفاً، تعتمد الفرضيات التي تساعدنا على القيام بالعمل المنهجي المناسب للوصول إلى إجابات واضحة تحقق أهداف الدراسة:

١. إن القطاع الزراعي يعاني من آثار الإجراءات الإسرائيلية التي حالت دون نمو هذا القطاع بشكل طبيعي.

٢. تدني مستوى أداء القطاع الزراعي يسهم في تفاقم حدة التحديات التي يواجهها هذا القطاع.

٣. إن التحديات التي يواجهها القطاع الزراعي، تتضمن تحديات ذاتية تتعلق بسوء الإدارة والتنظيم، وأخرى فنية وطبيعية.

٤. العنصر البشري يفتقر إلى ثقافة الحفاظ على الأرض الزراعية التي تمثل مستقبل أبنائه.

منهج الدراسة:

بناء على فرضيات الدراسة وأهدافها، فقد تشكلت منهجية الدراسة وآليتها كما يأتي:

- المنهج الوصفي التحليلي في توصيف ظواهر البحث ومتغيراته، وتحليل هذه الظواهر والوصول إلى تفسيرات للواقع الزراعي وعلاقاته بالتطورات والتداعيات المستجدة.
- المنهج التاريخي من خلال التطور الذي حدث على المساحات الزراعية في المحافظات الجنوبية للوطن.
- الأسلوب التحليلي الذي استخدمه الباحث في تحليل الجداول، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

آليات الدراسة:

- الحصولُ على الإحصائيات المختلفة للدراسة ولا سيما الزراعية من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ومن وزارة الزراعة باعتبارهما المصدر الرسمي للإحصائيات في فلسطين، إضافة لما توافر مباشرة من إحصائيات من مؤسسات حكومية أخرى مثل: وزارة البيئة بغزة وسلطة المياه.
- زار الباحث عدداً من مواقع الأراضي الزراعية التي جرفتها سلطات الاحتلال، ووثق ما رآه من تدمير وتجريف بصور فوتوغرافية لدعم البحث في هذا الجانب.
- إجراء مقابلات مع مسئولين بوزارة الزراعة للتأكد من بعض البيانات المتوافرة.

مشكلة الدراسة:

واجهت الباحث العديد من المشكلات والصعاب أهمها:

١. تضارب البيانات التي تتحدث عن التجريف والمساحات الزراعية في السنوات الخمس الأخيرة، الأمر الذي دفع الباحث للذهاب للميدان للتأكد من البيانات بنفسه.

٢. تردد موظفي وزارة الزراعة في التعامل مع الباحث في إعطائه أي معلومة بحجة أن المعلومات متوافرة على شبكة ألإنترنت.

٣. تعدد المواضيع المتشابهة التي كتبت عن الزراعة والتنمية الزراعية في المكتبات.

محتويات البحث:

انسجاماً مع أهداف الدراسة وفرضياتها، فقد قُسمت إلى الموضوعات الآتية:

- المقومات الطبيعية والبشرية التي تخدم القطاع الزراعي.
- دراسة الإمكانات الزراعية في قطاع غزة.

- أهم التحديات التي تواجه التنمية الزراعية في قطاع غزة.

- النتائج والتوصيات.

الصورة العامة للقطاع الزراعي في قطاع غزة ١٩٦٨م – ٢٠٠٥م:

تعرض القطاع الزراعي الفلسطيني منذ العام ١٩٦٨م لعدد من السياسات الإسرائيلية الممنهجة، هدفت إلى تقليص أهميته للاقتصاد الفلسطيني، وربطه بالقطاع الزراعي الإسرائيلي لتحقيق غايات سياسية واقتصادية رسمت مسبقا. أما الغايات السياسية التي أرادت إسرائيل الوصول إليها فترتبط بسيطرتها على المياه والأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وأرادت إسرائيل بذلك إحداث انكشاف غذائي في الضفة الغربية وقطاع غزة. وبالتالي زيادة الضعف الفلسطيني في وجه الضغوط والسياسات الإسرائيلية. في حين تمثلت الغايات الاقتصادية الإسرائيلية برغبتها في إخضاع الاقتصاد الفلسطيني للاقتصاد الإسرائيلي، وزيادة اعتماده عليه كسوق للسلع الإسرائيلية (٢) .

أما السياسات الإسرائيلية التي تأثر بها القطاع الزراعي بشكل بالغ، فهي مصادرة الأراضي، وإقامة المستعمرات الاستيطانية، والاستيلاء على مصادر المياه واستنزافها بصورة مباشرة وغير مباشرة. فقد حفرت الآبار الارتوازية بأعماق تفوق الآبار الفلسطينية، وسحبت مياه قطاع غزة وحولتها إلى المستوطنات التي أقامتها فيه قبل الانسحاب منه، الأمر الذي أثّر على طاقة الآبار، إضافة إلى تأثيره على نوعية المياه المتبقية فيها، حيث ارتفعت نسبة الملوحة إلى درجات جعلتها غير صالحة للشرب والري الزراعي، ولقد أفضت هذه السياسات مجتمعة إلى تشوهات هيكلية حالت دون نمو هذا القطاع وفق النمط المعتاد للنمو الاقتصادي (٣) ، وعليه تراجعت المحاصيل الفلسطينية التقليدية كالحمضيات والزيتون، والمحاصيل الحقلية إلى مستويات متدنية (٤) .

لم يختلف الأمر بعد اتفاقيات أوسلو وقدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عام ١٩٩٤، فقضية المياه من القضايا التي أجل بحثها، وهذه الاتفاقيات لم تمنع إسرائيل من الاستمرار في مصادرة الأراضي وتوسيع المستوطنات ونهب المياه الفلسطينية، يضاف إلى ذلك أن القطاع الزراعي لم يكن ضمن اهتمامات الدول المانحة، فقد أحجمت هذه الدول عن دعم القطاع الزراعي أو تشجيع الاستثمار فيه، على الرغم من أن هذا القطاع أصبح خلال الفترات السابقة أداة امتصاص رئيسة للصدمات الاقتصادية التي تعرَّض لها الاقتصاد المدمر، حيث ارتفعت حصته من العمالة المحلية من ١٢,٩٪ عام ١٩٩٩م إلى قرابة ١٦٪ عام ٢٠٠٤م (٥) ، وإلى قرابة ٢٢٪ عام ٢٠٠٥م (٦) .

لذلك فإن هذا القطاع – ومنذ بدء الانتفاضة الأولى عام ١٩٨٧م– واجهته كثير من الصعوبات حالت دون مساهمته في سد الاحتياجات التي تلقى على عاتقه لسد حاجة السكان من الإنتاج الزراعي، **ويعود ذلك للأسباب الآتية**:

١. فرض حصار إسرائيلي على الإنتاج الزراعي من حيث المدخلات إليه أو المخرجات منه.

٢. سياسة التجريف الزراعية بحجة الدوافع الأمنية اللازمة لإسرائيل.

٣. منع تصدير المنتج الزراعي من قطاع غزه، وفي الوقت نفسه سمحت بتصدير إنتاجها الزراعي إليه، كما أثر هذا المنع بصوره سلبية على حرية نقل السلع الزراعية، وتسويقها داخل الوطن، حيث تعرضت بعض هذه السلع وبخاصة الخضروات منها للتلف مما أدى إلي تدني أسعارها.

٤. أدت العمليات الحربية الإسرائيلية إلي تدمير كثير من مزارع الماشية والدواجن وآبار المياه ومنشئات زراعية، ومنع كثير من المزارعين من الوصول إلى مزارعهم، الأمر الذي انعكس سلبا على قدرة تلبية احتياجات السوق المحلي من المحاصيل الزراعية المحلية.

أثَّر الاعتداء والحصار الإسرائيلي بصورة مباشرة وغير مباشرة على القطاع الزراعي، وكبدته خسائر جسيمة. كما أشار مدير عام وزارة الزراعة إلى أن الخسائر تقدر بنحو مليار دولار منذ ٢٠٠١م حتى ٢٠٠٦م، كما أن إسرائيل منعت محصول الحمضيات من التصدير هذا العام (٢٠٠٦م) عبر إجراءاتها على المعابر، والتي تقدر بأكثر من ٧٥٠ ألف دولار، وهذا يعني أن القطاع الزراعي سيحتاج إلي سنوات عدة ليعود إلي ما كان عليه قبل تلك الإجراءات، وبخاصة فيما يتعلق بالأشجار المعمرة والمثمرة مثل: الزيتون والحمضيات التي تحتاج إلى عشرات السنين للإنتاج الاقتصادي. وعلى الرغم من هذا كله فإن سكان قطاع غزة يحاولون بكل جهد إعادة زراعة ما يمكن زراعته. والجدول (١) يوضح تطور المساحة المزروعة بالدونم في قطاع غزة من عام ١٩٦٨م – ٢٠٠٥م.

الجدول (١)

تطور المساحة المزروعة بالدونم في قطاع غزة من عام ١٩٦٨ـ٢٠٠٥

السنة	المساحة المزروعة بالدونم
١٩٦٨	٢٣٢,٥٤٥
١٩٧٠	٢٢٢,٤٣٥
١٩٧٥	٢١٢,٤٥٣
١٩٨٠	٢١٠,٢٤٥
١٩٨٥	١٩٤,٩٠٠
١٩٩٠	١٨٥,٢٠٠
١٩٩٥	١٩٥,٦٣٠
٢٠٠٠	١٩٣,٧٠٠
٢٠٠٥	١٩٧,٨٢٠

المصدر: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية: نابلس، ١٩٩٥م.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: غزة، ٢٠٠٦.

يتضح من الجدول السابق (١):

- أن المساحة المزروعة منذ عام ١٩٦٨م في تناقص مستمر، فبعد إن كانت ٢٣٢,٥٤٥ دونما، ظلت تتناقص بنسب مختلفة حتى وصلت عام ٢٠٠٥م إلى ١٩٧,٨٢٠ دونما، أي بنقص ٣٤,٧٢٥ دونما، أي بتراجع ١٥٪ عما كانت عليه عام ١٩٦٨م، **ويعود ذلك إلى**:

١. سياسة الاحتلال الإسرائيلي التي كانت تحد من زراعة الحمضيات بصفة خاصة.

٢. ترك كثير من المزارعين أراضيهم للعمل في إسرائيل، وبخاصة في الفترة ما بين ١٩٧٥م– ١٩٩٠م.

٣. الزحف العمراني (الإسكان) على الأراضي الزراعية.

مقومات الإنتاج الزراعي في قطاع غزة:

يعتمد القطاع الزراعي على مجموعة من المقومات بعضها طبيعي والآخر بشري، وتتضافر هذه المقومات معا في التأثير على نمو هذا القطاع، وسنتكلم بإيجاز عن هذه المقومات.

المقومات الطبيعية:

أ. السطح:

يمثل قطاع غزه في معظمه منطقة سهلية تقع على ساحل البحر المتوسط بطول ٤٢كم، وأقصى ارتفاع له هو ٨٥ مترا فوق مستوى سطح البحر في منطقة المنطار شرق مدينة غزة، وأدنى منسوب للسطح يصل إلي ٥ أمتار فوق مستوى سطح البحر [٧] ، وهذا يعني أن معظم سطحه سهلي يصلح للغلات الزراعية المعروفة لدى سكانه.

ب. المناخ:

يعدُّ هذا المناخ مناسبا لإنتاج كثير من الغلات الزراعية، لاسيما درجة الحرارة التي تتلاءم مع الغلات الحارة التي تزرع صيفا و الغلات الباردة التي تزرع شتاء، بل إن درجات الحرارة نادراً ما تنخفض عن الصفر المئوي (٤ درجة مئوية) ، ونادراً ما ترتفع عن ٤٠ درجة مئوية [٨].

أما عن أمطار القطاع فهي متذبذبة من عام لأخر، وهذه سمة إقليم البحر المتوسط[٩]، وأحيانا تأتي مناسبة (٣٥٠ملم المعدل العام) وتكفي للزراعة الحقلية حتى تنضج، وأحيانا لا تفي بذلك وتؤثر على نضج المحصول.

أما عن الرياح السائدة هنا فهي متنوعة أهمها: الرياح الشمالية الغربية ٤٢,٢٪ من مجموع اتجاهات الرياح، تليها الرياح الشرقية ٢٢,١٪، ثم الرياح الجنوبية الغربية ١٢,٦٪، ثم الرياح الشمالية الشرقية ١٠,٥٪ [١٠]، وهذه الرياح ليست بالقوة التي تعمل على تخريب الزراعة، إنما هي رياح مصاحبة للمطر شتاء، وهي الجنوبية الغربية العكسية، أو رياح غربية صيفا، تعمل على تلطيف درجة الحرارة.

ت. التربة:

تمتاز تربة قطاع غزة بأنها خفيفة ومختلطة بقليل من الطمي، إلا أن نسبة الرمل قد تصل إلى أكثر من ٨٠٪ في بعض المناطق، **ويمكن تصنيف التربة في قطاع غزة على النحو الآتي:**

- **تربة اللوس**: وهي تربة تكونت بفعل الرياح المحلية، وهي تربة دقيقه ناعمة جدا من أصل جبلي، وتنتشر هذه التربة في شرق القطاع، وهي تربه خصبة بالمواد العضوية التي كانت تنمو عقب كل فصل ماطر، وتتكون هذه التربة من ذرات الكوارتز والصخور الطباشيرية وهي غنية بالموارد الكلسية [١١] .
- **تربة البحر المتوسط الاستبسية**: وهي شريط ضيق يمتد من جنوب القطاع حتى شماله بصورة شريطية [١٢] ، وهذه التربة تصلح لزراعة الخضار والفاكهة، وهي غنية بالبوتاس والفوسفات.
- **تربة الكثبان الرملية**: تنتشر على طول الساحل المحاذي للبحر المتوسط، وهي تربة صالحة لزراعة الكروم والخضار، وهي غنية بالكالسيوم [١٣] .

ث. المصادر المائية:

تعد المياه من أهم مقومات الإنتاج الزراعي، وعلى الرغم من توافر المياه من مصادرها الرئيسة في قطاع غزة من أمطار ومياه جوفية، فإنها لا تفي بمتطلبات الزراعة والسكان . والجدول (٢) يوضح كمية المياه المستهلكة في قطاع غزة لعام ٢٠٠٥م حسب الخاصية.

الجدول (٢)

كمية المياه المستهلكة في قطاع غزة لعام ٢٠٠٥

الخاصيـــــــــــــة	عدد الآبار أو الاستهلاك
عدد الآبار المرخصة للشرب والزراعة	٢١٠٠
معدل الضخ من الآبار الزراعية	٩٢,٢ مليون متر مكعب سنويا
معدل الضخ من الآبار الصناعية والشرب	٦٤,٦ مليون متر مكعب سنويا
إجمالي كمية المياه المستخرجة من الآبار المرخصة	١٥٦,٨ مليون متر مكعب سنويا
عدد الآبار غير المرخصة	١٤٠٠ بئر
معدل الضخ من الآبار غير المرخصة للشرب	٣٥ مليون متر مكعب سنويا
مجموع المياه المستهلكة	١٩١,٨ مليون متر مكعب سنويا

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: غزة، ٢٠٠٦.

ويتضح من الجدول السابق (٢) :

- أن مجموع المياه المستهلكة ١٩١,٨ مليون متر مكعب سنوياً منها ٨٢٪ من الآبار الرسمية المرخصة، بينما ١٨٪ منها من الآبار غير المرخصة التي يذهب جزء كبير منها للأغراض الزراعية في الأراضي التي تباع للمواطنين بدون الاشتراك في بئر الري.
- أن ٥٨٪ من استهلاك المياه يذهب للزراعة من الآبار المرخصة، و ٤٢٪ للاستهلاك المنزلي والصناعة منها أيضا.
- ارتفاع عدد الآبار غير المرخصة إلى ١٤٠٠ بئر، معظمها عائد إلى القطاع الخاص، ويعود ذلك إلى انقطاع المياه عن المنازل والأبراج، فيقوم أصحاب هذه العقارات بحفر تلك الآبار.

المقومات البشرية:

يرتبط بالقطاع الزراعي مجموعة من المقومات البشرية أهمها:

١. الأيدي العاملة:

يرتبط النشاط الزراعي بالأيدي العاملة ارتباطا وثيقا، وقد بلغت نسبة المشتغلين بالزارعة أكثر من ٣٠٪ من مجموع الأيدي العاملة بعد أن كانت ٥٠٪، وذلك خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي [١٤] ، إلا أنه حدث في الآونة الأخيرة تدن في هذه النسبة بسبب الإجراءات الإسرائيلية التي تحد من اشتغال العمال بالزراعة، وبخاصة في الأراضي القريبة من الخط الأخضر التي اضطر أصحابها إلى تركها خوفا من التهديد الإسرائيلي.

٢. نظام الميكنة الزراعية والتسميد:

تؤدي الميكنة الزراعية دوراً رئيساً في عملية الإنتاج الزراعي، وعلى الرغم من وفرة الأيدي العاملة، فإن قطاع الزراعة أصبح لا يستغني عن الميكنة، وبخاصة في عملية الحرث والزراعة وحصاد القمح والشعير، ويبلغ عدد الجرارات الزراعية في قطاع غزة ٣٩٣ جراراً،

معظمها يمتلكها القطاع الخاص [١٥] . **وتكمن أسباب التوسع في استخدام الميكنة الزراعية و الأسمده إلى:**

- نشر الوعي بين المزارعين لاستخدام الميكنة والتسميد.
- الاستعداد النفسي والمعنوي للمحافظة على مستوى الإنتاج وتحسينه باستمرار، ولاسيما بعد الزيادة في الطلب على الغلات الزراعية.
- استخدام الميكنة يوفر الجهد والمال.

٣. الملكية الزراعية:

لا شك في أن الظروف السياسية التي مر بها قطاع غزة، والضغط السكاني على الأرض الزراعية، كان له الأثر الكبير في تفتيت الملكية الزراعية [١٦] .

وكذلك كان لزيادة عدد السكان، وتقسيم الأراضي الزراعية على الورثة حسب الشرع الإسلامي أثر كبير في تفتيت الملكية الزراعية بشكل واضح [١٧] ، ومما يؤكد ذلك ظهور كثير من الملكيات الزراعية صغيرة المساحة. والجدول (٣) يوضح الملكية الزراعية حسب المساحة بالدونم لعام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (٣)

الملكية الزراعية حسب المساحة بالدونم عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م

فئات الملكية	عدد الملكيات	النسبة	مساحة الحيازات	النسبة
أقل من ١٠دونم	١٣٤٨٢	٪٤٦,٠	٦٥٢٥٠	٪٣٣,٠
١١ – ٢٠ دونم	٨٠٣١	٪٢٧,٥	٣٦٨٢٠	٪١٨,٦
٢١ – ٣٠ دونم	٥١٢٨	٪١٧,٥	٢٩٢١١	٪١٤,٨
٣١ – ٤٠ دونم	١١٩١	٪٤,١	١٥١٩٩	٪٧,٩
٤١ – ٥٠ دونم	٩١٠	٪٣,١	١١٥٠٠	٪٥,٧
٥١ – ٦٠ دونم	٣٣٢	٪١,١	١٠٥٦٠	٪٥,٣
+ ٦٠ دونم	٢١١	٪٠,٧	٢٩٢٨٠	٪١٤,٧
المجموع	٢٩٢٨٥	٪١٠٠	١٩٧٨٢٠	٪١٠٠

المصدر: وزارة الزراعة الفلسطينية: غزة، ٢٠٠٧.

النسب من عمل الباحث.

ويتضح من الجدول السابق (٣):

- أن أكثر من ٤٦٪ من الملكية الزراعية هي ملكيات صغيرة المساحة أقل من ١٠ دونمات، وتشكل هذه النسبة ثلث الحيازات الزراعية.
- أما الفئة الثانية (١١– ٢٠) فتشكل ٢٧,٥٪، وهي تساوي ١٨,٦٪ من مساحة الحيازات الزراعية،
- وأماالفئة الثالثة (٢١ – ٣٠) فتحتل ١٧٥٪، وتشكل في المساحة ١٤,٨٪، وبجمع هذه الفئات الثلاث نجدها تستحوذ على ٩١٪ من مجموع الملكيات الزراعية، وتسجل مساحتها ٦٦,٤٪ من مجموع المساحة المزروعة.
- أما ما تبقى من ملكيات زراعية بفئاتها الأربع فتسجل أقل من ٩٪ بمساحة تسجل ٣٣,٦٪. وهذا يعني أن فاقدا اقتصاديا كبيرا يحدث نتيجة للتعامل مع تلك الملكيات، الأمر الذي أدى إلي خفض الإنتاج الإجمالي لقطاع غزة من الغلات الزراعية، **وبصفة عامة فإن الملكيات الصغيرة تؤثر على الإنتاج الزراعي من خلال:**

- عدم الاستغلال الأمثل للزراعة.
- تفتت الأراضي الزراعية بحيث يصعب اتباع سياسة زراعية محدده ومنتجة.
- زيادة استغلال موارد المياه المتاحة من طرف المزارعين.
- الحد من استخدام الميكنة الزراعية.

٤. **التسويق:**

هو أحد القواعد الاقتصادية المؤثرة في الإنتاج، وقد يكون الأثر مباشراً، أو غير مباشر لحاجة الإنسان إلى محاصيل إنتاجية مختلفة تلبي طلبه من هذه المنتجات التي تتوافر في السوق الذي يمثل الوسيط التجاري بين الأقاليم الإنتاجية للموارد الاقتصادية والأقاليم الاستهلاكية لهذه الموارد [١٨] ، ويؤدي السوق دوراً كبيراً في التأثير على مساحة هذه المحاصيل.

الاستخدام الحالي للأرض:

لقد تأثر استخدام الأرض في قطاع غزة بالظروف السياسية التي مرت على قطاع غزة في السنوات الستين الماضية، حيث شكلت هذه الظروف السمات العامة لاستخدام الأرض **وأهم هذه الظروف**:

١. ازدحام القطاع بالمهاجرين، حيث هاجر إليه قرابة ٢٠٠,٠٠٠ مهاجر بعد نكبة عام ١٩٤٨م، الأمر الذي أدى إلى تكدس السكان في هذه الرقعة الصغيرة أصلا (٣٦٥ كم٢) ، وبالتالي الضغط على موارد الزراعة، وهذا أدى إلى فقدان كثير من المساحات الزراعية كان من الممكن أن تستغل في الزراعة.

٢. الزحف العمراني على المناطق الزراعية، حيث يقول المهندس الزراعي معين اليازجي المسئول عن ملف المساحات الزراعية في وزارة الزراعة في مقابلة معه مع الباحث: إن معدل التعديات بلغ في العام ما بين ٨٥٠- ١٠٠٠دونم، ويستطرد بالقول: إن هذه المساحات من خيرة الأراضي الزراعية. والجدول (٤) يوضح الاستخدام الحالي للأرض بالدونم في عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (٤)

الاستخدام الحالي للأرض ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م

أراض زراعية	أراض سكنية	استخدامات أخرى	أراض بور	مجموع
١٩٧٨٢٠	٥٥٠٠٠	٣٥٤٢٠	٧٦٧٦٠	٣٦٥٠٠٠
٥٤,٢٪	١٥,١٪	٩,٧٪	٢١٪	١٠٠٪

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: قسم الأراضي، ٢٠٠٧م.

ويتضح من الجدول السابق (٤):

- أن الأراضي الزراعية ما زالت تشكل ٥٤,٢٪ من استخدامات الأراضي في محافظات قطاع غزة.
- تشكل الأراضي البور المرتبة الثانية ٢١٪ من الاستخدام الحالي للأرض.
- تحتل المناطق السكنية المرتبة الثالثة ١٥,١٪ من الاستخدام الحالي للأرض .
- وأخيرا تسجل المنافع العامة ٩,٧٪ وتحتل المرتبة الأخيرة.

المحاصيل الزراعية في محافظات قطاع غزة:

تتعدد المحاصيل الزراعية في محافظات قطاع غزة على الرغم من مساحته الصغيرة ومن أهمها:

- **أولا: الحمضيات:**

تعد الحمضيات من أهم المنتجات الزراعية الإستراتيجية في قطاع غزة، فهي مصدر مهم بالنسبة لصادرات القطاع حيث بلغت صادرتها نحو ٣٣٪ عام ١٩٨٥م من مجموع صادرات القطاع حسب بيانات وزارة الزراعة، إلا أنها تعرضت لتغيرات عدة فازدهرت زراعتها حينا، وتدهورت أحياناً كثيرة، وظلت تعاني من التدهور حتى الآن، والجدول (٥) يوضح تطور مساحة الحمضيات بالدونم، وتطور الإنتاج خلال الفترة ١٩٦٨م– ٢٠٠٥م.

الجدول (٥)

تطور مساحة الحمضيات خلال الفترة ١٩٦٨م- ٢٠٠٥م

السنة	إجمالي المساحة المزروعة	مساحة الحمضيات	النسبة	الإنتاج بالألف/ طن
١٩٦٨	٢٣٢,٥٤٥	٨٠,٠٠٠	٪٣٤,٤	٢٢٠,٠٠٠
١٩٧٠	٢٢٢,٤٣٥	٧٧,٠٠٠	٪٣٤,٦	٢١١,٠٠٠
١٩٧٥	٢١٢,٤٥٣	٧٦,٠٠٠	٪٣٥,٨	٢١٠,٤٠٠
١٩٨٠	٢١٠,٢٤٥	٧٢,٠٠٠	٪٣٤,٢	١٨٠,٠٠٠
١٩٨٥	١٩٤,٩٠٠	٦٧,٧٠٠	٪٣٤,٧	١٧٦,٠٢٠
١٩٩٠	١٨٥,٢٠٠	٥٨,٧٢١	٪٣٠,٧	١٤٦,٨٠٢
١٩٩٥	١٩٥,٦٣٠	٥٤,٣٨٠	٪٢٧,٨	١٢٦,٦٠٠
٢٠٠٠	١٩٣,٧٠٠	٤٣,٤١٥	٪٢١,٨	١١٠,٠٢١
٢٠٠٥	١٩٧,٨٢٠	١٩,٥٠٥	٪٩,٩	٣٥,٤٥٢

المصدر: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية: نابلس، ١٩٩٥.

وزارة الزراعة الفلسطينية: غزة، ٢٠٠٦.

ويتضح من الجدول السابق (٥):

أن مساحة الحمضيات التي تعد من أهم فروع الزراعة في قطاع غزة في تناقص مستمر، فبعد أن كانت سنة ١٩٦٨م ٨٠٠٠٠ دونم بنسبة ٣٤,٤٪ من جملة المساحة المزروعة، تناقصت تدريجياً لتصل إلى ٧٦,٠٠٠ دونم عام ١٩٧٥م أي ٣٥,٨٪ من جملة المساحة

المزروعة. ثم واصلت المساحة انخفاضها لتسجل ٧٢٠٠٠ دونم عام ١٩٨٠م، ويعود ذلك إلى تفضيل كثير من المزارعين العمل داخل الخط الأخضر، ويتواصل الانخفاض في مساحة الحمضيات والإنتاج لتسجل ٥٨,٧٢١ دونماً عام ١٩٩٠م، ثم وصلت إلى ٥٤,٣٨٠ دونماً عام ١٩٩٥م، ثم أخذت المساحة المزروعة بالحمضيات بالانخفاض الحاد حتى وصلت إلى ١٩,٥٠٥ دونماً عام ٢٠٠٥م، وهي أدنى مساحة في تاريخ زراعة الحمضيات في قطاع غزة، **ويعود ذلك لعدد من الأسباب نوردها بالترتيب**:

١. ارتفاع تكاليف زراعة الحمضيات، وبخاصة في السنوات الأخيرة.

٢. انتشار كثير من الأمراض مثل دودة البحر المتوسط (النفق) .

٣. تفضيل بعض المزارعين زراعة الخضروات، وبخاصة في النطاقات القريبة من المدن مثل: غزة و خانيونس ودير البلح بسبب كثرة عدد السكان، ولإمكان زراعة الأرض مرتين أو ثلاث مرات بعكس الحمضيات التي تعمر مدة طويلة تصل إلى أكثر من ٥٠ سنة.

٤. تفضيل بعض المزارعين زراعة الفاكهة والزهور سعياً وراء الربح وسهولة التصدير.

٥. الزحف العمراني حيث تشير الدراسة الميدانية إلى أن معظم المساحات المزالة من الحمضيات تحول إلى مبان سكنية (صورة رقم ١) توضح تعدي العمران على أشجار الحمضيات.



صورة (١)

الزحف العمراني على الأراضي المزروعة بالحمضيات.

٦. تحجيم مساحة الحمضيات، واستبدالها بغلات أخرى مثل الزهور وغيرها من المحاصيل التي تدر ربحا أكثر من الحمضيات .

٧. سياسة التجريف التي اعتمدها الاحتلال الإسرائيلي في انتفاضة الأقصى بين عام ٢٠٠١م – ٢٠٠٦م من تجريف مئات الدونمات الزراعية (صورة رقم ٢) توضح تجريف الأراضي في شرق جباليا التي كانت مزروعة بالحمضيات.



صورة (٢)

التجريف الإسرائيلي للأراضي الزراعية

٨. تدهور نوعية مياه الري حيث زادت ملوحتها، وأصبحت غير ملائمة لري الحمضيات.

التوزيع الجغرافي والمساحي للحمضيات على محافظات قطاع غزة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م:

تنتشر زراعة الحمضيات في جميع أنحاء قطاع غزة ، والجدول (٦) يوضح التوزيع الجغرافي للحمضيات على محافظات القطاع لسنة ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (٦)

التوزيع الجغرافي للحمضيات على محافظات القطاع لسنة

٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م (المساحة بالدونم)

المحافظة	المساحة الإجمالية	شموطي	فلنسيا	ليمون	جريب فروت	كلمنتينا
المحافظة الشمالية	٧١١٩	٣٧٥٠	٢١٢٠	٦٩٧	٥٥	٤٩٧
محافظة غزة	٦٣٧٩	٢٩٥٠	١٤٣٠	١٢١٠	١٨٩	٦٠٠
محافظة دير البلح	٣٧٥٧	١٨٠	٢٢٩٤	٤٠٥	٧٧٨	١٠٠
محافظة خانيونس	١١٣٤	--	٨١٠	٥٤	٢٥٠	٢٠
محافظة رفح	١١١٦	--	٩١٠	٥٣	١١٣	٤٠
الإجمالي	١٩,٥٠٥	٦٨٨٠	٧٥٦٤	٢٤١٩	١٣٨٥	١٢٥٧

المصدر: وزارة الزراعة: ٢٠٠٧م.

يستدل من الجدول السابق (٦) :

- أن محافظة الشمال تسهم بنصيب كبير في المساحة الإجمالية لزراعة الحمضيات بلغت ٧,١١٩ دونماً أي بنسبة ٣٦,٥٪، ويعود ذلك إلى طبيعة المياه المناسبة أكثر من غيرها، تليها محافظة غزة ٦٣٧٩ دونما أي ٣٢,٧٪ في المرتبة الثانية.وتأتي محافظة دير البلح (الوسطى) في المرتبة الثالثة، إذ بلغت المساحة المزروعة ٣٧٥٧ أي ١٩,٣٪. أما محافظة خانيونس، فتحتل المرتبة الرابعة بمساحة ١١٣٤ دونماً أي ٥,٨٪، وأخيرا محافظة رفح في المرتبة الخامسة حيث بلغت المساحة المزروعة ١١١٦ دونماً بنسبة ٥,٧٪، ويعود انخفاض المساحة المزروعة بالحمضيات في المحافظات الجنوبية إلى ملوحة المياه فيها عكس المحافظات الشمالية ذات المياه المناسبة نسبيا.

- أما عن نسبة الأصناف، فتحتل الفلنسيا المرتبة الأولى ٣٨,٨٪، ويعود ذلك إلى قدرتها على تحمل درجات الحرارة المرتفعة فيصل موسمها لشهر يونيو، وهو شهر متأخر بالنسبة للحمضيات، ويحتل البرتقال المرتبة الثانية ٣٥,٣٪، ويعود ذلك إلى كونه فاكهة مرغوبة للتصدير، حيث يكتسب برتقال غزة شهرة إقليمية، ويأتي الليمون في المرتبة الثالثة ١٢,٤٪، ثم الجريب فروت ٧,١٪ وأخيرا الكلمنتينا ٦,٥٪.

- **ثانيا: الفواكـــه:**

تحتل الفواكه مساحة ٥٧,٠٥٩ دونماً من المساحة المزروعة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م، حيث اهتم المزارعون بزراعتها قديما، إلا أنها بدأت تدخل في مجال المنافسة مع المحاصيل الأخرى حديثا، لما تجنيه من أرباح للمزارعين

والجدول (٧) يوضح تطور مساحة الفواكه بالدونم في الفترة من ١٩٦٨م– ٢٠٠٥م.

الجدول (٧)

تطور مساحة الفواكه خلال الفترة ١٩٦٨م- ٢٠٠٥م

السنة	إجمالي المساحة المزروعة	مساحة الفاكهة	النسبة
١٩٦٨	٢٣٢,٥٤٥	٧٠,٠٠٠	٣٠٪
١٩٧٠	٢٢٢,٤٣٥	٦٧,٠٠٠	٣٠٪
١٩٧٥	٢١٢,٤٥٣	٦٦,٠٠٠	٣١٪
١٩٨٠	٢١٠,٢٤٥	٦٢,٠٠٠	٢٩,٥٪
١٩٨٥	١٩٤,٩٠٠	٦٠,٧٠٠	٣١٪
١٩٩٠	١٨٥,٢٠٠	٥٨,٩٢١	٣١,٨٪
١٩٩٥	١٩٥,٦٣٠	٥٦,٣٨٠	٢٨,٨٪
٢٠٠٠	١٩٣,٧٠٠	٥٣,٤١٥	٢٧,٥٪
٢٠٠٥	١٩٧,٨٢٠	٥٧,٠٥٩	٣٨٪

المصدر: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية: نابلس، ١٩٩٥م.

وزارة الزراعة الفلسطينية: غزة، ٢٠٠٦م .

ويتضح من الجدول السابق (٧):

أن مساحة الفاكهة أيضا في تناقص مستمر، فبعد إن كانت عام ١٩٦٨م تسجل ٧٠,٠٠٠ دونم، انخفضت عام ٢٠٠٥م لتسجل ٥٧,٠٥٩ دونماً، أي بانخفاض ١٢,٩٤١ دونماً، أي بنسبة ١٨,٥٪، ويعود ذلك إلى تفضيل بعض المزارعين زراعة الزهور بعد مجيء السلطة الوطنية الفلسطينية و ملوحة المياه التي لا تتناسب مع زراعة الفاكهة وصعوبة التصدير.

التوزيع الجغرافي والمساحي للفواكه على محافظات قطاع غزة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م:

تنتشر زراعة الفواكه في معظم أنحاء القطاع بنسب مختلفة، والجدول (٨) يوضح التوزيع الجغرافي والمساحة للفاكهة في محافظات قطاع غزة لسنة ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (٨)

التوزيع الجغرافي والمساحة للفاكهة في محافظات قطاع غزة لسنة ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م

المحافظة	المساحة	زيتون	عنب	تين	بلح	جوافة	تفاح	لوزيات	صبر
ش غزة	٤,٧٨٠	١٦٠٠	٩٠٠	١٦	٥٠	١٥٠	١٩٤٥	٤٧	٧٢
غزة	١٦,١٩٦	٦١٠٣	٤٦٧٨	٢٦١٨	٨٠٠	٢٠٠	١٣٠٠	١٩٧	٣٠٠
دير البلح	١٤,٠٧٤	٦٦٥٣	٨٢٩	٢٨٠	٤٨٥٠	٣٣٠	٢٢٨	٢٦٠	٦٤٤
خانيونس	١٥,٢١٩	٤١٩٧	١٠٠	١٩٠	٤٠١	٢٣٠٠	١٥	٣٩٣٥	٤٠٨١
رفح	٦,٧٩٠	١٩٥٠	٨٥	١٢٠	١٠٠	١٢٠	٤٥	٢٣٩٤	١٩٧٦
إجمالي	٥٧,٠٥٩	٢٠,٥٠٣	٦,٥٩٢	٣,٢٢٤	٦,٢٠١	٣,١٠٠	٣,٥٣٣	٦,٨٣٣	٧,٠٧٣

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٧م.

يتضح من الجدول (٨) **الآتي**:

- أن الزيتون يحتل المرتبة الأولى حوالي ٢٠٥٠٣ من مجموع الفواكه أي ٣٥,٩٪، ويأتي في المرتبة الثانية الصبر ١٢,٤٪، واللوزيات في المرتبة الثالثة حيث تمثل ١١,٩٪ من مجموع الفواكه، ثم العنب ١١,٥٪ في المرتبة الرابعة، و البلح يأتي في المرتبة الخامسة ١١٪، ويأتي التفاح في المرتبة السادسة ٦,٢٪، والتين في المرتبة السابعة ٥,٧٪، والجوافة في المرتبة الثامنة ٥,٤٪.

- أما على النطاق الجغرافي فتستحوذ محافظة غزة على المرتبة الأولى ٢٨,٢٪ في زراعة الفاكهة، ثم تأتي خانيونس ٢٦,٧٪، ثم تأتي دير البلح بنصيب ٢٤,٧٪، وتستحوذ محافظة رفح على ١١,٨٪، وأخيرا محافظة الشمال ٩,٥٪، وجدير بالذكر أن ارتفاع النسب هنا يُعزى إلى زيادة نسبة الزيتون الذي يعدُّ من أصناف الفاكهة.

- **ثالثا: الخضروات:**

تنتشر زراعتها في قطاع غزة انتشاراً واسعاً، وبخاصة أنها لا تتطلب في نموها شروطا طبيعية وبشرية كتلك التي تحتاجها أية غلة أخرى كالحمضيات مثلا، لهذا السبب تزرع الخضار بقطاع غزة بكثرة، ولقد توسعت زراعتها توسعاً كبيراً في السنوات الأخيرة، حيث تعد أقل استهلاكا للمياه موازنة بالحمضيات التي باتت تعاني من مشكلات كثيرة، إضافة إلى أن ازدياد عدد السكان، وارتفاع مستوى معيشتهم، زاد في حجم الطلب على الخضار، وهذا بدوره شجع المزارعين على التوسع في زراعة الخضروات.

وتعتمد زراعة الخضار في قطاع غزة على مياه الأمطار وعلى مياه الآبار، وإن كانت نسبة الزراعة على الأمطار تقل تدريجيا بسبب تذبذب كمية الأمطار من عام إلى آخر، وخوفاً على تذبذب الإنتاج اعتمد المزارعون على مياه الري الدائم.

هذا بالإضافة إلى أن الفترة التي يستغرقها الإنتاج قصيرة نسبياً مقارنة بالمحاصيل الأخرى، كذلك فإن استخدام أساليب إنتاج مكثفة قد أسهم في زيادة إنتاجية الدونم من الخضار، كذلك سهولة تسويقه سواء أكان في الأسواق المحلية أم الخارجية شجع المزارعين على زراعة الخضار. والجدول (٩) يوضح تطور زراعة الخضار في قطاع غزة خلال الفترة ١٩٨٥م – ٢٠٠٥م.

الجدول (٩)

يوضح تطور مساحة زراعة الخضار بالدونم في محافظات قطاع غزة ١٩٨٥م - ٢٠٠٥م

السنة	المساحة المزروعة	مساحة الخضروات	النسبة
١٩٨٥	١٩٤,٩٠٠	٤٦,٢٠٠	٢٣,٧
١٩٩٠	١٨٥,٢٠٠	٥٠,٢٠٠	٢٧
١٩٩٥	١٩٥,٦٣٠	٥٢,٩٥٠	٢٧
٢٠٠٠	١٩٣,٧٠٠	٥٣,٧٣٠	٢٧,٧
٢٠٠٥	١٩٧,٨٢٠	٥٦,٧٨٨	٢٨,٧

المصدر: وزارة الزراعة: ٢٠٠٧م

يتضح من الجدول (٩) الآتي:

إن مساحة الخضروات في ازدياد مستمر، حيث بلغت المساحة المزروعة ١٩٨٥م حوالي ٤٦,٢٠٠ دونم، أي حوالي ٢٣,٧٪، ثم زادت نتيجة لزيادة الطلب عليها، فبلغت عام ١٩٩٠م حوالي ٢٧٪ من مجموع المساحة المزروعة.ثم استمرت في الازدياد حتى عام ٢٠٠٥م لتصل ٢٨,٧٪.

التوزيع الجغرافي والمساحي للخضروات على محافظات قطاع غزة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م:

تنتشر زراعة الخضروات في جميع مناطق المحافظات بنسب مختلفة، والجدول (١٠) يوضح التوزيع الجغرافي لمساحة الخضروات على محافظات قطاع غزة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (١٠)

التوزيع الجغرافي لمساحة الخضروات على محافظات قطاع غزة عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م

المحافظة	المساحة الصالحة للزراعة	إجمالي المساحة المزروعة	المساحة المزروعة بالخضروات	النسبة
شمال غزة	٥٠٠.٣٤	١٤١.٣٢	٨٣٧.١١	٨.٢٠
غزة	٩٧١.٤١	٧٣٢.٣٠	٠٤٤.٣	٤.٥
دير البلح	٨٩٤.٤٠	٠٢٧.٣٥	٨٥٠.١٠	١.١٩
خانيونس	٩٥١.٧٠	٠٥٢.٦٧	٣٥٠.١٧	٥.٣٠
رفح	٣٣٠.٣٩	٨٦٨.٣٢	٧٠٧.١٣	٢.٢٤
الإجمالي	٦٤٦.٢٢٧	٨٢٠.١٩٧	٧٨٨.٥٦	١٠٠

المصدر: وزارة الزراعة الفلسطينية: غزة، ٢٠٠٦م.

ويتضح من الجدول السابق (١٠):

إن إجمالي المساحة المزروعة بالخضروات بلغ نحو ٥٦,٧٨٨ دونماً عام ٢٠٠٦م/ ٢٠٠٧م؛ أي بنسبة ٢٨,٧٪ من إجمالي المساحة المزروعة. ومن الجدول يتبين لنا أن أعلى نسبة لزراعة الخضروات هي في محافظة خانيونس، إذ تبلغ النسبة ٣٠,٥٪ من المساحة المزروعة بالخضروات، ويعود ذلك إلى اتساع المحافظة التي تضم عدداً من القرى مثل: عبسان الصغيرة، وعبسان الكبيرة، وخزاعة .

وتأتي محافظة رفح في المرتبة الثانية بنسبة ٢٤,٢٪، ويعود ذلك إلى انتشار الزراعة البعلية فيها بسبب ارتفاع معدل بخار الماء، وتحتل محافظة شمال غزة المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠,٨٪، ويعود ذلك إلى اتساع الأراضي الرملية في شمال بيت لاهيا، وتحتل محافظة دير البلح المرتبة الرابعة بنسبة ١٩,١٪ ويعود ذلك إلى انتشار الدفيئات الزراعية فيها، وتحتل مدينة غزة المرتبة الخامسة بنسبة ٥,٤٪ ويعود ذلك إلى اشتغال معظم العمال في مهن أخرى، والامتداد العمراني الذي يؤثر على الأراضي الزراعية القريبة من العمران، والتي يفضل أصحاب الأراضي زراعتها بالخضروات بدلاً من الأشجار المعمرة كالزيتون والحمضيات.

المحاصيل الحقلية:

وتشمل المحاصيل الحقلية: القمح والشعير والحمص والعدس والفول والذرة، وغيرها من المحاصيل، وتبلغ المساحة المزروعة حوالي ٦٤,٤٦٨ دونماً عام ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

وجدير بالذكر أن قطاع غزة ينتج من المحاصيل الحقلية نصف ما يستهلك، لذا فإنه يعتمد على الاستيراد لسد حاجة السكان الاستهلاكية. والجدول (١١) يوضح التوزيع الجغرافي، والمساحة بالدونم للمحاصيل الحقلية في قطاع غزة ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م.

الجدول (١١)

التوزيع الجغرافي والمساحة للمحاصيل الحقلية في قطاع غزة لسنة ٢٠٠٥م/ ٢٠٠٦م

المحافظة	المساحة	قمح	شعير	برسيم وبيقا	بصل وتوم	حمص	عدس	بطاطا	أخرى
شمال غزة	٨,٤٠٥	٢,٧٥٠	١١٣٠	٣٢٠	٥٢٠	٥٠	٢٥	٣٥١٠	١٠٠
غزة	٥,١١٣	٤,١٦٧	٥٨٣	٨٥	٥٠	٠٠	٥	٢٢٣	٠٠
دير البلح	٦,٣٤٦	٤,٠٥٠	٩٠٠	٣٢٦	١٩٠	٠٠	٠٠	٥٨٠	٣٠٠
خانيونس	٣٣,٣٤٩	١٨,٠٠٠	٣٥٠٠	٠٠	١٧١٠	٠٠	٩٠٠	٦٥٠٠	٢٧٣٩
رفح	١١,٢٥٥	٢٠٠٠	٢٢٠٠	٠٠	١٥٥٠	٥٥	٥٠	٤١٥٠	١٢٥٠
إجمالي	٦٤,٤٦٨	٣٠,٩٦٧	٨,٣١٣	٧٣١	٤٠٢٠	١٠٥	٩٨٠	١٤,٩٦٣	٤٣٨٩

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: غزة، ٢٠٠٦.

يتضح من الجدول السابق (١١) ما يأتي:

- أن محافظة خانيونس تحتل المرتبة الأولى في المساحة المزروعة في المحاصيل الحقلية بنسبة ٥١,٧٪، ويعود ذلك إلى التربة الطينية الخفيفة شرق المحافظة، وتحتل محافظة رفح المرتبة الثانية بنسبة ١٧,٥٪، ويعود ذلك إلى زراعة المنطقة الشرقية بهذه المحاصيل، أما شمال غزة فيحتل المرتبة الثالثة بنسبة ١٣٪ ، ويعود ذلك إلى صلاحية التربة الطينية في شرقها (بيت حانون وجباليا) لزراعة تلك المحاصيل، أما دير البلح فنسبتها ٩,٨٪، وانخفاض النسبة هنا يعود إلى سيادة نظام الدفيئات الزراعية، وأخيرا مدينة غزة بنسبة ٨٪ ويعود ذلك إلى قلة الأراضي البور شرق المحافظة.
- على نطاق المحاصيل يعدُّ القمح من أهم المحاصيل الحقلية المزروعة في القطاع ٤٨٪ من إجمالي المساحة المزروعة، ثم تحتل البطاطا المرتبة الثانية ٢٣,٢٪، ويحتل الشعير المرتبة الثالثة ١٣٪ ، وهذا يعني أن المحاصيل الثلاثة تستحوذ على ٨٤,٢٪ من مجموع المحاصيل الحقلية، وتمثل باقي المحاصيل الحقلية النسبة الباقية كما هو موضح بالجدول.

الزهــور:

انتشرت زراعة الزهور في قطاع غزة، ولاسيما بعد مجيء السلطة الفلسطينية عام ١٩٩٥م، لما تدره من أرباح وصلاحية بعض أنواع التربة في قطاع غزة لزراعة الزهور، ويعد القرنفل أكثر أنواع الزهور انتشارا في القطاع، وبلغت المساحة المزروعة بالورود حوالي ٥٠٠٠ دونم، وكان الإنتاج يصدر عن طريق ميناء غزة الجوي، وعندما اندلعت انتفاضة الأقصى خرّب المطار، فتوقف تصدير الزهور، وبالتالي انعكس ذلك على زراعته، ولم يسجل عام ٢٠٠٦م أي زراعة للزهور.

التحديات التي تواجه القطاع الزراعي في قطاع غزة:

من خلال الاستعراض السابق لواقع القطاع الزراعي، ودراسة الجوانب المختلفة المؤثرة في تطوره، **من الممكن تحديد التحديات التي تواجه تطور هذا القطاع وفقا للتصنيف الآتي:**

أولا: تحديات ناجمة عن سياسات الاحتلال الإسرائيلي:

أ. تجريف الأراضي الزراعية:

تمثل عمليات التجريف صورة أخرى من صور الاعتداء على الأرض الزراعية في قطاع غزة، التي يعني استمرارها دون توقف تهديداً مباشراً للأمن القومي ومستقبل الزراعة في قطاع غزة، لأنها تؤدي إلى تخريب التربة الزراعية في مناطق متعددة، وبالتالي تناقص إنتاجيتها وقدرتها على سد حاجة السكان من الغلات المزروعة.

وتتلخص هذه المشكلة في تعرض مساحات شاسعة من الأراضي الزراعية لعملية التجريف من قبل الاحتلال الإسرائيلي الذي سجل باستمرار طوال عمليات الاجتياح تجريف مئات الدونمات الزراعية، وقد لاحظ الباحث خلال الدراسة الميدانية أنه في حالات كثيرة كانت عمليات التجريف تأخذ شكل حفر كبيرة لتكون تلالا واقية للدبابات، عندها يصعب استصلاح التربة فيما بعد، **وتتجسد خطورة هذه المشكلة في نتائجها العديدة التي تتمثل في:**

- تدهور إنتاجية الأرض نتيجة لتخريب التربة السطحية الخصبة، وبالتالي تشويه منظر التربة العلوي (صورة ٣) التي تظهر تشوهاً واضحاً لسطح التربة في الأراضي الزراعية شرقي بيت حانون، وتبلغ عمليات التجريف أقصاها بالقرب من السياج الحدودي المحاذي للخط الأخضر في الشمال والشرق. هذا ويبلغ مجموع الأراضي الزراعية المجرفة نحو ٥١ ألف دونم (١٩).



صورة (٣)

تشويه لمنظر التربة العلوي بسبب التجريف

- إهمال كثير من المزارعين زراعة أراضيهم لارتفاع تكاليف الاستصلاح.

ب. مشكلة المياه:

تعدّ مشكلة المياه من أبرز معوقات التنمية الزراعية في قطاع غزة، **حيث توجد ثلاث مشكلات رئيسة هي:**

- **نقص المياه**: يكتسب موضوع المياه أهمية خاصة في قطاع غزه بسبب محدودية المتاح منه كمياه للشرب والري، وطبقا للمؤشر العالمي لاستهلاك المياه فإن أي بلد يقل فيه متوسط نصيب الفرد من المياه سنويا عن ١٥٠٠ متر مكعب يعد بلداً يعاني من ندرة المياه. والجدول (١٢) يوضح لنا الاحتياجات المائية لقطاع غزة حتى عام ٢٠٢٠م.

والناظر إلى الجدول (١٢) يجد أن الزراعة تحصل على نصيب كبير من موارد المياه في قطاع غزة، إذ تستحوذ على ٦٢,٥٪ مقابل ٣٧,٥٪ للاستخدام المنزلي و الصناعي للعام ٢٠٠٠م، إلا أن هذه الاحتياجات الزراعية للمياه في تناقص مستمر، حيث سجلت عام ٢٠٠٥م نحو ٤٨,١٪، وتنخفض هذه النسبة عام ٢٠١٠ لتسجل ٤٢٪، ثم يزداد الانخفاض عام ٢٠٢٠ ليصل إلى ٣٠,٥٪ من الاحتياجات المائية لقطاع غزة، ويعود هذا التناقص في حصة الزراعة إلى الزحف العمراني على الأراضي الزراعية، نتيجة للتزايد في عدد السكان والتصنيع.

الجدول (١٢)

الاحتياجات المائية لقطاع غزة من ٢٠٠٠م – ٢٠٢٠م بالمليون متر مكعب

السنة	الاستهلاك الزراعي	الاستهلاك المنزلي والصناعي	المجموع
٢٠٠٠	٩١	٥٤,٥١	١٤٥,٥١
٢٠٠٥	٩٢,٢٠	٩٩,٦٠	١٩١,٨٠
٢٠١٠	٨٨,٣٠	١٢٤,١٥	٢١٢,٤٥
٢٠١٥	٨٣,٦٥	١٥١,٢٤	٢٣٤,٨٩
٢٠٢٠	٧٩,٧٠	١٨٢,٠٠	٢٦١,٧٠

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: غزة ، ٢٠٠٥.

وقد أسهم الاحتلال بجزء كبير من نقص المياه في قطاع غزة حيث قدرت الخسائر – كما أكدت سلطة المياه في غزة– بحوالي ١٧ مليون دولار من جراء تدمير خطوط توصيل المياه وآبار الري (صورة رقم ٤) التي تظهر تدمير بئر مياه في بيارة لعائلة الجدبة شرق جباليا. هذا بالإضافة إلى أن إسرائيل تستهلك أكثر من ٧٠٪ من مياه القطاع عن طريق الآبار التي حفرتها إسرائيل على طول خط الهدنة، وبناء السدود لحجز المياه عن أودية القطاع الثلاثة الرئيسية وهي: وادي غزة، ووادي بيت حانون، ووادي السلقا، وهذه الأودية يمكن أن تستخدم لتخزين المياه، والاستفادة منها في حقن الخزان الجوفي [٢٠].

صورة (٤)

بئر مياه مجرف

كذلك حفرت إسرائيل العديد من الآبار القريبة من قطاع غزة، فهناك ١٣ بئراً موزعة على طول حدود القطاع من بيت حانون شمالاً إلى رفح جنوبا. بالإضافة إلى ٢٥ بئراً قريبة من حدود قطاع غزة داخل الخط الأخضر [٢١]، وبهذا تمنع أي تسرب للمياه الجوفية من الضفة الغربية فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨ إلى قطاع غزة. **ومن أسباب نقص المياه في قطاع غزة:**

- حرمانه من الاستفادة من ٧٣ مليون متر مكعب سنويا من المياه العادمة، التي يمكن أن يستخدم جزء كبير منها بعد المعالجة في ري المزروعات.
- الشح المتزايد في مصادر المياه الذي يتزامن مع التزايد السكاني للقطاع.
- وقوع قطاع غزة في المنطقة الجافة وشبة الجافة زاد من مشكلة نقص المياه .

- **ملوحة المياه**: نتيجة للضخ الزائد ارتفعت نسبة الملوحة في مياه الري، وبالتالي ارتفعت نسبة ملوحة التربة، مما أثر على نوعية المحاصيل المزروعة، فتناقصت زراعة الحمضيات، وتزايدت المحاصيل التي لها قدرة على تحمل الملوحة كالزيتون.

- **تلوث المياه**: على الرغم من أن موارد القطاع المائية محدودة للغاية، فإن التوسع في استخدام المخصبات الكيمائية والمبيدات الحشرية وأدوية معالجة الأمراض النباتية التي تتسرب مع الأمطار إلى الخزانات الجوفية للمياه، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسبة الملوثات في مياه الشرب والري معا، **وأهم أنواع الملوثات** [٢٢]:

- التلوث الناتج عن مخلفات المصانع، التي تصب بوساطة أنابيب لتختلط بمياه الوديان، أو المناطق الخالية لتتسرب إلى المياه الجوفية.
- التلوث الناتج عن الزراعة المكثفة في بعض المناطق، والاستخدام المفرط للمخصبات الزراعية و المبيدات.
- التلوث الناتج عن عدم توافر شبكات صرف صحي في معظم المناطق، واستخدام الحفر الامتصاصية بدلاً منها.
- التلوث الناتج عن المياه الخارجة من محطات المعالجة، التي لا تعالج المياه بشكل كلي أو مناسب.
- التلوث الناتج عن ضخ مياه الصرف الصحي غير المعالجة إلى الأراضي والوديان.
- التلوث الناتج عن دفن المخلفات المنزلية أو إلقائها في الأماكن غير المخصصة لها.

ت. إضعاف البنية التحتية للزراعة وتدهورها:

تتعلق مرافق البنية التحتية بشكل رئيس في مجال الطرق البرية والبحرية والجوية (مطار غزة الدولي وميناء غزة) ، ومياه الشرب، وأنظمة الصرف الصحي، وهذه المرافق ما

زالت خدماتها ضعيفة بشكل قد يهدد النظام البيئي بصورة كبيرة، فالكهرباء ما زالت تأتي من إسرائيل، بالإضافة إلى أن إسرائيل تعوق استكمال فتح الميناء والمطار، الأمر الذي انعكس على تصدير الغلات الزراعية. أما الطرق الزراعية فهي طرق ترابية بحالة سيئة جدا. هذا ويبلغ طول الطرق في قطاع غزة ١٧٠ كم (٢٣) .

لقد أهمل الاحتلال الإسرائيلي البنية التحتية طوال فترة الاحتلال، وقام بتدمير كثير من المرافق التي تخدم القطاع الزراعي، والتي أنشأتها السلطة الوطنية الفلسطينية خلال السنوات السابقة.

ثانيا: تحديات ناجمة عن سوء الإدارة والتنظيم:

أ. عدم وجود سياسة زراعية:

لم يحظ القطاع الزراعي بالاهتمام الكافي من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية، فعلى الرغم من الشعارات الكثيرة التي رُفعت وأُعلنت لإعطاء هذا القطاع أولوية خاصة، فإن حظه من ذلك ظل دون المستوى، حيث ظلت الجهود المبذولة لتطوير القطاع الزراعي فردية في معظمها، ولم تنفذ في إطار سياسة زراعية واضحة للسلطة الوطنية، ويأتي ذلك أيضا كمحصلة لعدم وجود سياسات عامة محددة للسلطة مثل: السياسة الاقتصادية والسياسة السكانية، وغيرها. وقد يفسر ذلك بعدم الاستقرار الناجم عن الاحتلال، ولكن بعضهم يرى أنه لا عذر عن عدم وجود سياسة زراعية في كل الأحوال، لأنه من الصعب تصور تحقيق أي تقدم في هذا القطاع في ظل عدم وجود سياسة زراعية.

ب. مشكلة عدم توافر رأس المال:

يحتاج تطوير الأراضي الزراعية إلى رؤوس الأموال التي لا يستطيع المزارع توفيرها نتيجة لارتفاع الأسعار المتعلقة بالمدخلات الزراعية، وقد أحجمت البنوك عن تمويل المشاريع الزراعية الأمر الذي أدى إلى ترك بعض المزارعين لأراضيهم بدون زراعة (صورة رقم ٥)، توضح أراضي متروكة بدون زراعة شرقي بيت حانون) ، وقد بلغت نسبة القروض المقدمة للقطاع الزراعي من الجهاز المصرفي في أحسن أحوالها ٢٪ فقط من إجمالي حجم القروض التي قدمتها المصارف لأوجه النشاطات المختلفة (٢٤) . أضف إلى ذلك أن نصيب القطاع الزراعي من المساعدات الإنمائية (وليس من مجموع المساعدات الكلية) لم يتجاوز ٠,٤٪ فقط عام ٢٠٠٢م ارتفعت إلى ٢٪ عام ٢٠٠٤م (٢٥) .



صورة (٥)

أراضي متروكة

ت. مشكلة التسويق:

تعد مشكلة التسويق من أهم المشكلات التي يعاني منها القطاع الزراعي حيث يوجد ضعف في عمليات الفرز والتغليف والتعبئة وضعف في إمكانيات التخزين والتبريد، وارتفاع تكاليف الإنتاج وغياب المؤسسات التسويقية مع تحكم الاحتلال في عملية التسويق، كل هذا خلق منافسة قوية من المنتج الإسرائيلي داخل الخط الأخضر، وانخفاض القدرة التنافسية للحمضيات في الأسواق الخارجية.

ثالثا: تحديات طبيعية:

أ. مشكلة الجفاف:

تنتج هذه المشكلة بسبب تذبذب الأمطار من عام إلى آخر، وزيادة نسبة التبخر مما يؤثر على الزراعة البعلية خاصة زراعة المحاصيل الحقلية مثل: القمح والشعير، كما تؤثر الأمطار على المخزون المائي الجوفي من المياه العذبة الذي بدأ يتأثر بوضوح من هذه المشكلة، التي أثرت على الأنظمة المائية في قطاع غزة، **والتي تنقسم إلى نظامين رئيسين هما**:

- النظام المائي العميق: ويوجد في عمق يصل إلى ٤٠٠ متر تحت مستوى سطح البحر ومياهه عاليه الملوحة.
- النظام المائي العلوي وهو التكوين المائي الرئيسي في غزة وهو أيضا ملوث.

ب. مشكلة الأمراض النباتية:

تسبب الأمراض النباتية أضرارا وخسائر تقدر ب ٣٠٪ من قيمة المنتج الزراعي، كما أفاد المهندس الزراعي، وتحتاج هذه الأمراض إلى استخدام المبيدات التي يتحكم فيها الاحتلال، وتظهر أنواع جديدة من الأمراض لها القدرة على التكيف مع المبيدات مما يلحق خسائر فادحة بالزراعة.

ت. مشكلة التصحر:

يقصد بالتصحر تناقص الطاقة الإنتاجية لإقليم ما، أو بتعبير آخر فقد التوازن بين الاستغلال البشري لإقليم ما وإمكاناته البيئية، وهذا يعني تدهور النظام البيئي نتيجة لإسراف الإنسان في استغلال الموارد البيئية المتاحة في الوقت الذي يهمل فيه توفير مستلزمات أو مقومات استغلال هذه الموارد بصورة مربحة لتتفق ومستوى الاستغلال وحجمه [٢٦].

واستنادا إلى هذا التعريف نجد أن نطاقات عديدة من الأرض الزراعية في قطاع غزة تعاني من التصحر، أي من تناقص قدراتها الإنتاجية، ومرد ذلك عوامل عدة: ملوحة المياه وجفاف التربة والزحف العمراني تجاهها، وجدير بالذكر أن معظم الأراضي التي تتصحر هي القريبة من المناطق السكنية (صورة رقم ٦، أخذت من البيارات في حي التفاح الغربي).



صورة (٦)

منطقة قريبة من المناطق السكنية أصبحت متصحرة

رابعا: التحديات السكانية:

يعد العامل السكاني من أكبر التحديات التي تواجه التنمية الزراعية في قطاع غزة، ويعود ذلك إلى ارتفاع معدلات النمو السكاني من ناحية، وقلة الأراضي الزراعية من ناحية أخرى، الأمر الذي يعمل على زيادة الضغط السكاني على المساحات الزراعية، وتناقص حصة الفرد منها، بالإضافة إلى الضغط المتزايد على المياه والمرافق الأخرى، وهذا ينذر بكوارث وشيكة إذا لم تتخذ الإجراءات الفاعلة لتنظيم الأسرة، وتخفيض معدل النمو السكاني الذي يعد من أعلى المعدلات في العالم نحو ٥,٥٪ (٢٧) .

نتائج الدراسة: بناء على ما سبق دراسته جاءت النتائج على النحو الآتي:

١. يعاني القطاع الزراعي في قطاع غزة من ضعف بنيوي واضح نتيجة الخلل الحاصل في علاقات القطاع الخارجية والداخلية بالضفة الغربية، واستمرار سياسات الإغلاق والحصار الإسرائيلي.

٢. لم يحظ القطاع الزراعي بالاهتمام الرسمي للسلطة الوطنية نتيجة اعتبارات عدة متداخلة منها أن الدعم يذهب في غالبيته للإنفاق على الخدمات غير الإنتاجية، وعدم وجود سياسة زراعية واضحة.

٣. ضعف المقومات الطبيعية والبشرية، وعدم تطويرها واستغلالها الاستغلال الأمثل.

٤. الهيكل المحصولي في قطاع غزة لصالح الخضروات والزهور، وعلى حساب الحمضيات والحبوب، في إطار اهتمام المزارعين بإنتاج المحاصيل الملائمة للتصدير والإنتاج السريع، وقد تم هذا التغير بجهود القطاع الخاص وبشكل فردي مما خلق كثيراً من الإرباكات.

٥. تعددت التحديات والمشكلات التي تواجهها التنمية الزراعية في قطاع غزة بين تحديات خارجية تتمثل في سياسات الاحتلال، وتحديات ناجمة عن سوء الإدارة والتنظيم، إضافة للتحديات الطبيعية والسكانية.

٦. غياب التخطيط التنموي للقطاع الزراعي، وعدم تطوير القوانين والتشريعات الزراعية.

٧. ضعف دور المؤسسات المالية والأجهزة الرسمية لتقديم الدعم والتسهيلات للمزارعين.

٨. تخلف قطاع التسويق الزراعي، وضعف بنيته التحتية أصلا، التي تشمل عدم توافر شبكة مواصلات جيدة، وعدم وجود وحدات للتعبئة والتخزين والتغليف.

٩. ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الري وعملية الإنتاج، نتيجة لصغر حجم الملكية الزراعية.

١٠. غياب هيئة بحوث زراعية لنشر نتائجها لاسيما تلك المتعلقة بتطوير أصناف البذور وطرق الوقاية من الأمراض.

١١. ضعف الإرشاد الزراعي، بل غيابه في بعض المناطق بسبب قلة الموظفين.

١٢. انتشار الملكيات الصغيرة بصورة كبيرة، الأمر الذي يعوق عملية التنمية.

١٣. عدم توافر نشرة إحصائية تتعلق بمعلومات وأخبار السوق من حيث المستويات السعرية، والكميات المسوقة ليتسنى للمزارعين التحرك في ظل المنافسة المتاحة.

١٤. ترك المخلفات الزراعية، ولا سيما مخلفات الدفيئات في الشوارع الترابية القريبة من المناطق الزراعية مسببة مشكلات بيئية وصحية.

١٥. غياب أي خطة للاستفادة من مياه الأمطار ومياه الصرف الصحي بعد معالجتها.

١٦. التعدي الواضح على الأراضي الزراعية لأغراض البناء أو التأجير للأنشطة الاقتصادية.

التوصيات:

١. معالجة الضعف البنيوي في الموارد الطبيعية كالأرض والمياه والاستفادة القصوى منها، وزيادة كفاءة العوامل البشرية من خلال التدريب المتواصل والتعليم المستمر على وسائل الإنتاج الحديثة.

٢. تشجيع المؤسسات الرسمية على الاهتمام بالزراعة من خلال تشجيع الاستثمار ودعم المزارعين.

٣. رفع كفاءة شبكات نقل وتوزيع المياه وصيانتها وتطويرها.

٤. تحسين جودة المنتجات الزراعية حسب المواصفات العالمية المتلائمة مع البيئة، وزراعة أصناف من المحاصيل المطلوبة (مثل الفراولة والزهور) .

٥. توفير رؤوس الأموال اللازمة للعمل في القطاع الزراعي من أجل زيادة الاستثمار وزيادة الإنتاج.

٦. سن القوانين التي تمنع بصورة قاطعة إقامة المشاريع الاستثمارية المختلفة، والمستودعات فوق الأراضي الزراعية، وتركيز هذه المشروعات في الأراضي البور التي لا تصلح للزراعة.

٧. تشجيع القطاع الخاص على القيام بما يلقى عليه من أعباء والاستثمار بالزراعة.

٨. العمل على توفير خدمات ما بعد الحصاد، وبخاصة ما يتعلق بالمخازن المبردة والعادية، لتكون هناك إمكانية حقيقية لحفظ الإنتاج ومن ثم التسويق.

٩. العمل على توفير وسائط النقل بأنواعها كافة لنقل الإنتاج الزراعي من أماكن إنتاجه إلى أماكن تسويقه.

١٠. التأكيد على أن تكون هناك قاعدة بيانات زراعية تتعلق بالمساحات الزراعية والمحاصيل، ومقدار إنتاجها والإنتاج الكلي لكل محصول، ومدى الاكتفاء الذاتي منه.

١١. يجب أن تكون هناك معلومات تسويقية على مستوى وطني وإقليمي، لتمكن من تبادل المعلومات فيما يتعلق بالاستيراد والتصدير.

١٢. الاستفادة من المواد الصلبة والمياه العادمة في الزراعة بعد إعادة معالجتها وتنقيتها.

١٣. تحديد المراكز العمرانية، ولاسيما الرئيسة منها بصورة دقيقة وحازمة، ووقف الزحف العمراني على الأراضي الزراعية.

الهوامش:

١. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

٢. كركز، مصطفى، ١٩٩٢ – المياه والصراع حولها في الشرق الأوسط، مؤسسة الأرض للدراسات الفلسطينية، مجلة الأرض، ع ١١، دمشق ، ص: ٣٤.

٣. العجلة، مازن، ١٩٩٢ – التنمية الاقتصادية في الضفة الغربية و قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص أ.

٤. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٦.

٥. الانكتاد، ٢٠٠٦ – الاقتصاد الفلسطيني الذي مزقته الحرب، ص٥١.

٦. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

٧. أبو طويلة، جهاد، ١٩٩٤ – التخطيط الإقليمي والتنمية معطيات الواقع وآفاق المستقبل بقطاع غزة في فلسطين المحتلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه الخرطوم ، ص: ١٠٦.

٨. عبد السلام، عادل، ١٩٩٥ – المياه في فلسطين، الموسوعة الفلسطينية ق ٢ م، بيروت: ص: ٢٠٤.

٩. الدناصوري، جمال الدين، ١٩٧١ – موارد المياه في الوطن العربي، دراسة هيدروغرافية وهيدرولوجية واقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٣٩.

١٠. إبراهيم، يوسف، ١٩٩٥ – العمران الريفي في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص: ٢٩.

١١. صالح، حسن، ١٩٨٤ – السهل الساحلي لفلسطين، الموسوعة الفلسطينية، بيروت ، ص٥٩٥.

١٢. التركماني، جودة، ١٩٩١ – التربة في أراضي الدولة الفلسطينية، الدولة الفلسطينية حدودها ومعطياتها وسكانها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة ، ص: ٢٠٥.

١٣. مشتهى و اللوح، عبد العظيم ومنصور، ٢٠٠٨ – جغرافية فلسطين الطبيعية، جامعه الأزهر، غزة، ص: ٢٦٣.

١٤. عوراتي، هشام، ١٩٨١ – الزراعة في الضفة الغربية وقطاع غزة، مجلة صامد الاقتصادي، عدد ٨٥ ص: ٥٤.

١٥. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

١٦. الصقار، فؤاد محمد، ١٩٩١ – الدولة الفلسطينية حدودها ومعطياتها وسكانها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة ، ص: ٤٠٣.

١٧. الديب، محمد، ١٩٨٦ – الجغرافيا الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص: ١٤٩

١٨. جابر، إبراهيم، ١٩٩٤ – نحو إستراتيجية للتنمية الزراعية في الأراضي المحتلة، رسالة ماجستير غير منشورة الخرطوم، ص: ١٧١.

١٩. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٦.

٢٠. الموعد، احمد سعيد، ١٩٩٠ – حرب المياه في الشرق الوسط، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ص: ٣٨.

٢١. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

٢٢. وزارة البيئة، ٢٠٠٦، قسم المياه.

٢٣. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

٢٤. سلطة النقد الفلسطيني، غزة، ٢٠٠٤.

٢٥. وزارة التخطيط الفلسطيني، غزة، الموقع الإلكتروني.

٢٦. البحيري، صلاح الدين، ١٩٧٩ – جغرافية الصحاري العربية، معهد البحوث الدراسات العربية، القاهرة، ص: ٥٥.

٢٧. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٦.

٢٨. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥.

٢٩. الصور: صورة رقم (١) الزحف العمراني على الأراضي الزراعية بالحمضيات.

٣٠. الصور: صورة رقم (٢) التجريف الإسرائيلي للأراضي الزراعية.

٣١. الصور: صورة رقم (٣) تشويه لمنظر التربة العلوي بسبب التجريف.

٣٢. الصور: صورة رقم (٤) بئر مياه مجرف.

٣٣. الصور: صورة رقم (٥) أرض متروكة.

٣٤. الصور: صورة رقم (٦) أراض قريبة من المناطق العمرانية أصبحت متصحرة.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم، يوسف، ١٩٩٥، العمران الريفي في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص: ٢٩.

٢. البحيري، صلاح الدين، ١٩٧٩– جغرافية الصحاري العربية، معهد البحوث الدراسات العربية، القاهرة، ص: ٥٥.

٣. الانكتاد، ٢٠٠٦– الاقتصاد الفلسطيني الذي مرقتة الحرب، ص ٥١.

٤. أبو طويلة، جهاد، ١٩٩٤– التخطيط الإقليمي والتنمية معطيات الواقع وآفاق المستقبل بقطاع غزة في فلسطين المحتلة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الخرطوم، ص: ١٠٦.

٥. التركماني، جودة، ١٩٩١– التربية في أراضي الدولة الفلسطينية، الدولة الفلسطينية حدودها ومعطياتها وسكانها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص: ٢٠٥.

٦. جابر، إبراهيم، ١٩٩٤- نحو إستراتيجية للتنمية الزراعية في الأراضي المحتلة، رسالة ماجستير غير منشورة الخرطوم، ص: ١٧١.

٧. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، إحصاءات زراعية، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦.

٨. الدناصوري، جمال الدين، ١٩٧١- موارد المياه في الوطن العربي، دراسة هيدروغرافية وهيدرولوجية واقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ص ٣٩.

٩. الديب، محمد، ١٩٨٦- الجغرافيا الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص: ١٤٩.

١٠. سلطة النقد الفلسطيني، غزة، ٢٠٠٤.

١١. صالح، حسن، ١٩٨٤- السهل الساحلي لفلسطين، الموسوعة الفلسطينية، بيروت، ص ٥٩٥.

١٢. الصقار، فؤاد محمد، ١٩٩١- الدولة الفلسطينية حدودها ومعطياتها وسكانها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص: ٤٠٣.

١٣. عبد السلام، عادل، ١٩٩٥- المياه في فلسطين، الموسوعة الفلسطينية ق٢ م، بيروت: ص: ٢٠٤.

١٤. العجلة، مازن، ١٩٩٢- التنمية الاقتصادية في الضفة الغربية وقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ص أ.

١٥. عوراتي، هشام، ١٩٨١- الزراعة في الضفة الغربية وقطاع غزة، مجلة صامد الاقتصادي، عدد ٨٥ ص: ٥٤.

١٦. كركز، مصطفى، ١٩٩٢ - المياه والصراع حولها في الشرق الأوسط، مؤسسة الأرض للدراسات الفلسطينية، مجلة الأرض، ع ١١، دمشق، ص: ٣٤.

١٧. مشتهى واللوح، عبد العظيم ومنصور، ٢٠٠٨ – جغرافية فلسطين الطبيعية، جامعة الأزهر، غزة، ص: ٢٦٣.

١٨. الموعد، أحمد سعيد، ١٩٩٠ – حرب المياه في الشرق الأوسط، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ص: ٣٨.

١٩. وزارة البيئة، ٢٠٠٦، قسم المياه.

٢٠. وزارة التخطيط الفلسطيني، غزة، الموقع الالكتروني.

٢١. الصور: صورة رقم (١) الزحف العمراني على الأراضي الزراعية بالحمضيات.

٢٢. الصور: صورة رقم (٢) التجريف الإسرائيلي للأراضي الزراعية.

٢٣. الصور: صورة رقم (٣) تشويه لمنظر التربة العلوي بسبب التجريف.

٢٤. الصور: صورة رقم (٤) بئر مياه مجرف.

٢٥. الصور: صورة رقم (٥) أرض متروكة.

٢٦. الصور: صورة رقم (٦) أراض قريبة من المناطق العمرانية أصبحت متصحرة.

المقالات

معايير الجودة في التعلم المدمج
جامعة القدس المفتوحة نموذجاً

أ. شادية مخلوف *

* مدير دائرة الجودة، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

يشهد التعليم الجامعي عموماً والتعلم المفتوح عن بعد خصوصاً اهتماماً كبيراً على مختلف المستويات في معظم دول العالم لما له من دور في تلبية حاجة الفرد والمجتمع في ظل مواجهة تحديات العولمة وتأثيراتها على الواقع العالمي والإقليمي والمحلي والانتقال إلى إقتصاديات المعرفة كانعكاس للتطور التكنولوجي المتسارع وثورة المعلومات التي امتدت تأثيراتها في كل منحى من مناحي الحياة. وبناءً على ذلك فإنه ينظر إلى التعليم الجامعي عموماً على أساس الدور المتميز الذي يؤديه في تقدم المجتمعات وتنميتها، وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والتربوية والمهنية بالإضافة إلى دورها في تطوير البحث العلمي وخدمة المجتمع. ومن هنا فقد حرصت جامعة القدس المفتوحة على بلورة نموذج تعليمي خاص بها يتلائم مع خصوصية الواقع الفلسطيني شديد التعقيد، حيث نجحت إلى حد بعيد في تجسيد هذا النموذج الذي يتساوق مع المعايير العامة للتعلم المفتوح عن بعد دون إغفال خصوصية المجتمع الفلسطيني، وما زالت إدارة الجامعة تسير قدماً في صقل تجربتها ونموذجها التعليمي القائم على فلسفة التعلم المفتوح عن بعد الذي حددت معالمه في خطة التعلم الالكتروني للثلاث سنوات القادمة ٢٠٠٩-٢٠١٢.

وعليه تأتي هذه الورقة كمرتكز في بناء وتطوير معايير لتصميم المقررات المدمجة وتطوير محتواها وضبط جودتها بأنماط التعلم المختلفة التي تشكل محتوى النموذج التعليمي للجامعة، وذلك انسجاماً مع إستراتيجيتها في التحول نحو التعلم المدمج. وذلك من خلال عرض وتحليل أهم مكونات نقاط المقارنة المرجعية ذات الصلة التي طورها مركز التعلم المفتوح عن بعد في الجامعة، وصولاً إلى تصميم وتطوير وتطبيق معايير الجودة لأنماط التعلم المدمج وتشمل: (الأنشطة الإلكترونية، التعيينات الإلكترونية، البث الفيديوي، القالب الإلكتروني، تقنية الصفوف الافتراضية) .

وقد حاولت هذه الورقة التركيز على وضع وتوضيح الآلية التي يتم من خلالها توثيق وضبط متابعة هذه المعايير مع الدوائر المختصة وذلك بالإستناد إلى أفضل الممارسات العالمية في التعلم المفتوح عن بعد الذي بلوره مشروع بناء القدرات في مجال التقويم الذاتي والتخطيط الإستراتيجي لتكون نموذجاً يمكن الاعتماد عليه في مؤسسات التعليم العالي المفتوح عن بعد ومؤسسات التعليم العالي التقليدية التي تتجه نحو تطبيق التعلم المدمج في برامجها الأكاديمية.

Abstract:

University teaching is witnessing a lot of interest at all levels in most countries worldwide. This interest aims to satisfy the need of the society and the individual as well and, also to meet globalization's challenges, and its influences on the international and regional reality. Based on this, it's looked at the university teaching in consideration with its significant role playing, to fulfill the advancement of the societies and their development by preparing their human resources technically, scientifically, culturally and professionally. It also aims at preparing the leaders in the cultural, scientific, and educational fields. It's worth noting that good quality of the services and products reached its maximum during the nineties of the last century. It was considered as the key for success in various fields of service and production, to accomplish Al-Quds Open University mission and objectives, the university started giving electronic learning courses to guarantee a high level of quality of teaching and learning.

In accordance with the university strategy, which is the shift towards electronic learning, this paper demonstrates the criteria and the electronic curricula which was initiated from the project of capabilities' building based on the external evaluation of the university, which was financed by the World Bank and the European Union in the Open Education center of Al-Quds Open University, which aims to build the capabilities of the university educational regions, by developing self-evaluation tools in the administrative and academic domains, according to quality criteria and its application in the university, through presenting its educational and societal services, which depended on the educational literature prepared by a team of international experts and a team of QOU experts, by which the referential comparative points leading to a design of various quality criteria such as the model, the virtual classroom, the video steering, facial learning, multi-media , and the electronic modules in addition to clarifying the mechanism of documenting, controlling, and following up these criteria in the different departments, so as to be a good model for other universities seeking to transfer to electronic learning

مقدمة:

لقد شهدت معظم مؤسسات التعليم العالي في أواخر القرن العشرين تحولاً من نموذج التعليم المتمركز حول المعلم إلى نموذج التعليم المتمركز حول المتعلم، حيث لم يعد المعلم هو محور عملية التعليم بل أصبح مساعداً لعملية التعلم أو المرشد لها. ومن هنا أصبح التعليم المفتوح عن بعد اليوم يضم نوعين من المشاركين:

- **النوع الأول**: يمثل عدداً كبيراً نسبياً من المتعلمين الكبار الذين يعودون طوعياً للتعلم الرسمي من أجل التطور المهني أو لتحقيق الرضا الذاتي.

- **النوع الثاني**: يمثل نسبة قليلة نسبياً، ولكنه آخذ بالتزايد من المتعلمين الصغار المتخرجين من المدارس الثانوية الذين يجمعون بين التعلم عن بعد والتعلم الصفي، مع تزايد أهمية التعلم الإلكتروني في ظل تطور استخدام التقنات الحديثة في التعلم والتعليم، وازدياد إقبال الدارسين عليها. (إنجلينا، ٢٠٠٨)

وقد كان تأسيس جامعة القدس المفتوحة جزءاً من عملية التحول هذه بنموذجها وفلسفتها التعليمة المتميزة القائمة على ديمقراطية التعليم وتوفير البيئة الأكاديمية الملائمة للتعلم الذاتي، حيث كانت من أوائل الجامعات في المنطقة التي تبنت فلسفة التعلم المفتوح عن بعد في فلسطين عام ١٩٩١م. (منشورات جامعة القدس المفتوحة١٩٩١) .

وهي جامعة عامة، تعمل على تقديم خدمتها التعليمية والتدريبية للملتحقين بها باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وقد خطت الجامعة خطوات عدة في مجالات مختلفة، وحققت انتشاراً واسعاً على الصعيدين المحلي والدولي في السنوات الأخيرة، فعلى الصعيد المحلي، افتتح العديد من المناطق التعليمية والمراكز الدراسية، بالإضافة إلى المراكز الخدماتية وعدد من الدوائر والمراكز الفنية والإنتاجية، أما على الصعيد الدولي، فقد افتتحت فروع للجامعة في الدول العربية التي يوجد فيها تجمعات فلسطينية كبيرة، كما أن الجامعة عضو في مجلس التعليم العالي الفلسطيني، والمجلس الدولي للتعليم عن بعد، واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعات العالم المفتوحة بجنوب شرق آسيا، كما أنها عضو الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، (مخلوف، ٢٠٠٤) . وقد نمت نشاطاتها واتسعت بحيث أصبح عدد الدارسين فيها عام ٢٠٠٩/٢٠١٠ ما يقارب ٦٣٠٠٠ دارساً ودارسة. (دائرة القبول والتسجيل والامتحانات، ٢٠٠٩) .

ومن أجل المحافظة على هذا التميز والرقي بالمستوى المطلوب، واستناداً إلى رؤية الجامعة ورسالتها، ونتائج التقويم الخارجي، وتعزيزاً لدورها الإيجابي والفّعال، ورفع كفاءة وفعالية نظامها الأكاديمي، ارتأت تبني استراتيجيات للتحول التدريجي نحو أنماط التعلم المدمج الملائمة والقادرة على مواجهة التحديات التي تواجهها من خلال إنشاء مركز التعلم المفتوح عن بعد، وذلك عبر تطوير قدرات المشرفين الأكاديميين، ورفع مهاراتهم في مجال التعلم المفتوح عن بعد، مع التركيز على التعلم المدمج والنهوض بمكانة هذا النظام التربوي داخل الوطن وخارجه عبر التركيز على بناء قدرات المشرفين الأكاديميين من خلال تنفيذ خطة تدريبية، واتخاذ سلسلة من الإجراءات والسياسات التي تعزز دورهم وقدراتهم في تصميم المقررات وإدارتها عبر إستخدام أحدث التقنيات والأساليب التعليمية التفاعلية مع تقديم الدعم التربوي والاجتماعي والفني الملائم لهم. وقد رافق ذلك البحث عن مداخل ملائمة وفعالة لدعم الدارسين، توجت **بإنشاء وحدة للدعم الفني لكل من المشرفين والدارسين على السواء**، بالإضافة إلى **إطلاق برنامج تدريبي تحت عنوان**: (**من دارس لدارس**) بهدف تدريب الدارسين ودمجهم بجهود الدارسين في النظام الجديد، وضمان عملية التحول بسلاسة ويسر، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفعالية عالية.

ولضمان ضبط عملية التحول شكّلت لجنة مرجعية للتعلم الإلكتروني ضمت الأطراف المعنية في الجامعة من ذوي الخبرة والكفاءة كافة، حيث تمثل هذه اللجنة مرجعية استشارية وموجهة للسياسات العامة لمركز التعلم المفتوح عن بعد الذي بشراكته مع مركز أنظمة المعلومات والاتصالات بالجامعة والدائرة الأكاديمية يمثل الذراع التنفيذي لخطة التحول إلى التعلم المدمج وفق المعايير ذات الصلة، التي تعمل دائرة الجودة على متابعة تنفيذيها وضبطها، بحيث تأتي هذه الورقة لأبراز هذا الجانب لأهميته القصوى في نجاح عملية التحول وتطويرها المستمر.

وبناء على ما سبق نستطيع القول إن جامعة القدس المفتوحة قد وضعت حجر الأساس لعملية التحول نحو التعلم المدمج ووضع المعايير والنقاط المرجعية للنظام التعليمي الجديد وفق أفضل الممارسات بمباشرتها تنفيذ مشروع بناء القدرات الذي جاء

نتيجة لتوصيات التقويم الخارجي الذي أنجز سنة ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بتمويل من البنك الدولي والإتحاد الأوروبي، **وكان من أهم مخرجاته ما يأتي**:

١. توفير أدب تربوي عالمي مترجم عن الممارسات الجيدة في التعليم العالي المفتوح عن بعد من خلال التجارب والاتجاهات الراهنة الذي يمثل المرجعية لعملية التحول، خصص أحدهما للتدريس في بيئة التعليم المفتوح عن بعد، بينما ركز الآخر على قضايا الإدارة والتكنولوجيا وخدمات الطلاب، وقد تُرجم التقريران ونشرا على موقع المشروع، وأرسلا إلى أعضاء الهيئات الأكاديمية والإدارية، ويعد التقريرين بمثابة خلفية نظرية للبرامج التدريبية للعاملين في الجامعة.

٢. أُعدت نقاط المقارنة المرجعية التي اعُتمدت أساساً لمشاريع التعلم الإلكتروني في الجامعة، كما عُرِّف المشرفون بها من خلال الدورات التدريبية.

٣. تطوير أدوات القياس للتقويم الذاتي (إداري وأكاديمي) إلكترونياً من خلال البوابة الأكاديمية، كما استخدمت هذه الأدوات في مناطق الخليل ورام الله ورفح، وأجريت لها المعالجة الاحصائية.

٤. برنامجين للتدريب على التقويم الذاتي، حضرهما ما يزيد عن ١٦٠ مشرف أكاديمي وموظف إداري.

٥. تخطيط مشروع (تحويل منطقة الخليل إلى منطقة تعليمية إلكترونية) وتنفيذها وتقويمها، والتي قُدِّم من خلالها نموذج لكيفية تطبيق التعلم الإلكتروني في مناطق الجامعة. وطبقت التجربة على منطقتي رام الله ورفح ومناطق الجامعة من خلال ١٠٥ مقررات إلكترونية خلال الفصول الثلاث السابقة.

٦. تطوير مقرر (تعلم كيف تتعلم) ليتلاءم مع التحول نحو التعلم الإلكتروني، ويدرس حالياً في ست مناطق جامعية، وأُعدت أربع وحدات جديدة تلامس التطورات والتقنيات الجدية في الجامعة (أعدت وحدة من قبل أل ICTC و ٣ وحدات من قبل ODLC) .

تعرض هذه الورقة إحدى أهم مكونات نقاط المقارنة المرجعية والمتعلقة بتصميم وتطوير معايير مقررات التعلم المدمج التي طورها مركز التعلم المفتوح عن بعد، حيث ركزت هذه الورقة على بناء معايير لتصميم المقررات المدمجة وتطوير محتواها، وضبط جودتها بأنماط التعلم المختلفة.

وتم تصميم وتطوير وتطبيق معايير الجودة لأنماط التعلم الآتية:

١. المقررات المدمجة بنمط الأنشطة الإلكترونية (http://eactivities.qou.edu)، باستخدام نظام إدارة التعلم المودل (Moodle) ، وتقنية الصفوف الافتراضية (Virtual classes) ، حيث صممت المقررات، وطورت بشكل كامل.

٢. المقررات الإلكترونية بنمط التعيينات الإلكترونية

(http://eassignments.qou.edu)

٣. باستخدام نظام إدارة التعلم المودل (Moodle) ، وتقنية الصفوف الافتراضية (Virtual classes) ، حيث صممت التعيينات لتصبح إلكترونية فقط إضافة إلى خطة المقرر.

٤. معايير المقررات المدمجة بنمط البث الفيديوي

(http://streaming.qou.edu)

٥. معايير المقررات المدمجة بنمط القالب الإلكتروني (e-course Template)

(www.qou.edu)

٦. كما طُوِّرت معايير لجودة اللقاءات من خلال تقنية الصفوف الافتراضية

(http://elluminate.qou.edu)

وتبين هذه الورقة الآلية التي توثق من خلالها هذه المعايير وتضبط متابعتها مع الدوائر المختصة لتكون نموذجاً يمكن الاعتماد عليه في مؤسسات التعلم العالي المفتوح عن بعد ومؤسسات التعليم العالي التقليدية التي تتجه نحو تطبيق التعلم المدمج في برامجها الأكاديمية.

استراتيجية الجامعة:

لقد حرصت إدارة الجامعة أن تشكل خطتها الإستراتيجية منطلقاً لعملية التطوير والتحديث المستمر لبيئتها الأكاديمية، وتحسين نوعية مخرجاتها التعليمية وفق معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال التركيز على الأهداف التي تخدم تحقيق رؤية الجامعة

ورسالتها. حيث جاء التوجه للتحول إلى التعلم المدمج في إطار إستراتيجية الجامعة القائمة على التحديث المستمر، وتوظيف أحدث الأساليب والتقنيات التربوية والتكنولوجية والإدارية الملائمة والضرورية لتجويد مخرجاتها وخدماتها التعليمية وفق ما حددته الجامعة بخطتها الاستراتيجية الخمسية إدراكاً منها لأهمية التخطيط الاستراتيجي في تعزيز مكانتها ودورها في المجتمع الفلسطيني، وذلك لتحقيق رضا جميع المستفيدين منها. حيث تعتبر الخطوة الأولى نحو التطوير المستمر للنواحي الأكاديمية والإدارية والمالية والتكنولوجية.

ومن الجدير بالذكر أنه شارك في إعداد هذه الخطة جميع الوحدات والبرامج والدوائر والمراكز الإنتاجية الفنية تبعها تصميم نظام لمؤشرات الأداء لقياس مدى تحقيق الأهداف، وبما يوفر المرونة اللازمة لقيادة الجامعة وإدارتها للتعامل مع التحديات واستغلال الفرص المتاحة (الخطة الاستراتيجية، ٢٠٠٧).

بناءً على ما سبق، كان على جامعة القدس المفتوحة توظيف قدراتها وطاقاتها نحو إدخال التقنيات التكنولوجية الحديثة لدعم ومساندة أهدافها، ولتحسين جودة التعليم والتعلم من خلال توظيف أحدث المعلومات والاتصالات والتقنيات التكنولوجية الحديثة عبر التحول نحو التعلم المدمج، وتعزيز الممارسات الجيدة في مجال التعلم المفتوح عن بعد، ضمن معايير الجودة، إذ إن التعلم المدمج يعدُّ أحد الأهداف المهمة لترسيخ أهداف الجامعة وتعزيزها في نشر المعرفة وتطوير المهارات الفنية والتحليلية والبحثية للدارسين عبر تطبيق أنماط التعليم المختلفة التي اتخذت منه الجامعة منهجاً، لأنه يستجيب لمتطلبات التعليم الجامعي الحديث، وبخاصة المفتوح عن بعد بمخرجات عالية الجودة، ومن هنا بدأت مرحلة التوعية بالتعلم الإلكتروني، ثم مرحلة القبول، ومرحلة الإعداد والشراكة، وأخيراً مرحلة الاعتماد والتحول نحو التعلم المدمج.

ونظراً لأهمية هذا التوجه الاستراتيجي، قامت الجامعة خلال عام ٢٠٠٩م بتشكيل لجنة للخطة الاستراتيجية للتعلم المدمج، حيث أعدت خطة منبثقة عن الخطة الاستراتيجية العامة للجامعة للفترة من ٢٠٠٩–٢٠١٢ تتناول الخطة الاستراتيجية لعملية التحول إلى التعلم المدمج، **حيث تضمنت السياسات الآتية:**

١. التحول للتعلم المدمج بالتدريج وخلال ثلاث سنوات، وبشكل أفقي، أي عبر جميع المناطق.

٢. اعتبار السنة الماضية (٢٠٠٨) هي الركيزة للانطلاق نحو السنوات الثلاث القادمة.

٣. ٥٠٪ من المقررات ستصمم إلكترونياً ويبقي ٥٠٪ وجاهياً كما هي بحيث تكون ١٥٪ من هذه المقررات المصممة مطروحة إلكترونياً بنمط البث الحي المباشر، و ٥٪ من المقرر بالقالب الإلكتروني، و ٨٠٪ من المقررات بنمط المودل (الأول بنسبة ٣٠٪ والثاني بنسبة ٥٠٪) .

٤. توفر رئاسة الجامعة كل الدعم المالي والمعنوي لتنفيذ التغيير.

٥. اعتماد ثلاث تقنيات للتعلم عبر الانترنت هي: المودل، والصف الافتراضي، البث الحي المباشر، القالب الإلكتروني.

٦. الالتزام بمعايير الجودة الشاملة.

٧. التركيز على طرائق التدريس والمهارات والمعارف التربوية اللازمة للمشرفين بالإضافة إلى المهارات الحاسوبية.

٨. اعتماد نظام علامات موحد مع اختلاف أدوات القياس.

٩. التعلم الإلكتروني يزيد من أعباء المشرف الأكاديمي، لذا لا بد من إيجاد نظام للحوافز.

١٠. تصميم أي مقرر الكتروني يحتاج إلى فريق مكون من خبير في الموضوع، ومصمم تعليمي، ومختص بالوسائط المتعددة.

١١. تحكيم كل مقرر إلكتروني قبل عرضه على الدراسين.

١٢. التعلم الإلكتروني يحتاج إلى كلفة عالية في السنوات الأولى من تطبيقه.

وقد وضعت رؤية للجامعة على هذا الصعيد حيث تضمن نصها:

« جامعة القدس المفتوحة توظف بفاعلية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة لتحسين جودة التعليم والتعلم عبر التحول التدريجي نحو التعلم المدمج، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متميزة، وتعزز الممارسات الجيدة في مجال التعلم المفتوح عن بعد لتحقيق أفضل المخرجات التعليمية المتميزة والمنافسة ».

وعلى صعيد الغايات والأهداف الخاصة فقد كانت كما يأتي:

- **الغاية الأولى**: تحسين بيئة التعليم والتعلم في جميع مناطق الجامعة ومراكزها الدراسية، والأهداف المنبثقة من هذه الغاية هي:

  - زيادة المعرفة حول التعلم الإلكتروني ما بين متخذي القرار والمشرفين الأكاديميين والإداريين والدارسين في جميع مناطق الجامعة ومراكزها.
  - بناء اتجاهات إيجابية ما بين المشرفين والإداريين والدارسين نحو التعلم الإلكتروني.
  - استخلاص الدروس والعبر من خلال تقويم السنة التحضيرية للتعلم الإلكتروني.
  - تطوير أنظمة الجامعة المساندة والداعمة.
  - دعم الأبحاث والدراسات في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم المفتوح.

- **الغاية الثانية**: تطوير البنية التحتية للجامعة بما يتلاءم مع متطلبات التحول والأهداف المنبثقة من هذه الغاية هي:

  - توفير الأجهزة والخوادم اللازمة لتنفيذ الخطة.
  - توفير الطاقات البشرية.
  - توفير نظام صيانة وتحديث.

- **الغاية الثالثة**: تطوير قدرات المشرفين الأكاديميين والإداريين والدارسين بالمهارات المطلوبة استجابة لمتطلبات هذا التحول والأهداف المنبثقة من هذه الغاية هي:

  - تدريب ٣٠٪ من المشرفين سنوياً ضمن المعايير العالمية للتدريب.
  - تدريب ٣٠٪ سنوياً من الإداريين.
  - تدريب ٣٠٪ سنوياً من الدارسين.

- إنجاز نظام ودعم وإرشاد وتطوير فني وأكاديمي للدارسين والمشرفين.

- **الغاية الرابعة:** تطوير المقررات الإلكترونية والأهداف المنبثقة من هذه الغاية هي:

- إعداد دليل تطوير معايير الجودة النوعية لتصميم المواد التعليمية الإلكترونية وإنتاجها وتقويمها.
- إنتاج المقررات الإلكترونية وفقاً للأسس التربوية والمعايير المعتمدة دولياً (تقرير مرحلي عن الخطة الاستراتيجية للتعلم الإلكتروني، ٢٠٠٩)

مشروع بناء القدرات من خلال التقويم الذاتي:

كما أشرت سابقاً، يأتي مشروع بناء القدرات انسجاماً مع رسالة الجامعة وأهدافها التي أكدت على أهمية الرؤية الواضحة والفعالة للمناطق التعليمية والمراكز الدراسية، ويهدف هذا المشروع إلى بناء قدرات المناطق التعليمية من خلال تطوير أدوات التقويم الذاتي إدارياً وأكاديمياً وفقاً للمعايير الأولية، وتطبيقها في جامعة القدس المفتوحة.

ومن الجدير بالذكر أن فكرة المشروع تبلورت في ضوء نتائج تقرير «التقويم الشامل بجامعة القدس المفتوحة» الذي صدر في شهر شباط من العام ٢٠٠٧م، والذي أبرز حاجة الجامعة إلى تسريع الجهود في بناء القدرات، وغرس الجودة التي تستند إلى المعايير الدولية، حيث قدم التقرير آلية القيام بهذا المشروع، وذلك من خلال وضع السياسات، واعتماد أدوات لعملية التقويم الذاتي كونها تشكل مدخلاً أساسياً لعملية التخطيط الإستراتيجي بهدف تحقيق التغيير الإيجابي داخل الجامعة، ويأتي ذلك في سبيل نشر معايير الجودة وتطبيقها في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية كافة، حيث تأتي عملية التقويم الذاتي في هذا السياق، حيث يتم تبني معايير يمكن من خلالها المحافظة على مستوى عالٍ من الجودة سواء كانت في الخدمات التعليمية أم الإدارية التي تقدمها كل منطقة أو مركز، **ومن أجل تحقيق المشروع فقد نُفِّذ على مرحلتين أساسيتين هما:**

- **المرحلة الأولى:** بناء نموذج ومعايير تتلاءم وبيئة التعليم العالي الفلسطيني للمناطق التعليمية أو المراكز الدراسية الفعالة، وتحدَّد هذه المعايير وفقاً للمعايير العالمية في مجال التعليم المفتوح عن بعد.

- **المرحلة الثانية**: بناء قدرات المشرفين القائمين على التعليم في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية من خلال التقويم الذاتي، وذلك وفقاً للمعايير ذات الصلة وأساليب التقويم الذاتي المستندة إليها (مشروع بناء القدرات، ٢٠٠٧) .

في ضوء استطلاع الأدبيات المتعلقة بالتعلم المدمج، ودراسة قدرات المشرفين وتحليلها، ومستوى الخدمات التعليمية في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية، تم الخروج بوثيقة تحدد المعايير والممارسات الجيدة في التعلم المفتوح عن بعد، مع التركيز على التقويم الذاتي، التي تضمنت تحديد نقاط للمقارنة المرجعية Benchmark للتقويم الذاتي في مجال التعليم الجامعي المفتوح عن بعد، التي تمت مناقشتها مع أعضاء اللجنة المشرفة على المشروع، وممثلي الهيئات المانحة، وعددٍ من مديري المناطق التعليمية، ومساعديهم الأكاديميين والإداريين **حيث أقرَّت النقاط المرجعية وأهمها**:

١. تصميم المقررات وتطويرها.

٢. دعم المشرفين المنخرطين في تطوير مقررات التعلم المفتوح عن بعد وتقديمها دعماً تربوياً واجتماعياً وإدارياً وفنياً.

٣. خدمات دعم الدارسين في نمط التعلم المفتوح عن بعد عبر الإنترنت.

٤. تقويم البرامج الأكاديمية.

٥. التدريس في مرحلة البكالوريوس.

٦. تخطيط وتنفيذ التعليم.

٧. الإدارة.

وبناءً على ما سبق، أُعدت الصيغة النهائية لنقاط المقارنة المرجعية في صيغتها المحلية الأكثر ملاءمة لبيئة التعليم المفتوح عن بعد بجامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وعرضت على المجلس الأكاديمي للجامعة تمهيداً لتطبيقها في دائرة الجودة في الجامعة (تقرير بناء القدرات – مؤشرات المقارنة المرجعية، ٢٠٠٩) .

مما لا شك فيه، أن لمخرجات هذا المشروع الفضل في وضع الأساس النظري والمهني والتربوي والإداري لعملية التحول نحو التعليم المدمج في الجامعة التي وضعت على أساسها خطة التحول للتعلم الإلكتروني، والتي تستخدم أساساً لعملية ضبط جودة المقررات الإلكترونية في الجامعة.

آلية عمل ضبط جودة التعلم المدمج:

تماشياً مع تبني التعلم المدمج والتحول نحوه في جامعة القدس المفتوحة، قامت دائرة الجودة في الجامعة بإعداد منهجية لضبط جودة التعلم المدمج وتحديد عناصره وسبل قياسها، وذلك استكمالاً لجهود الدائرة في إطار تطوير إجراءات عمل إدارة الجودة وتوثيقها واعتمادها، وذلك حسب متطلبات إدارة الجودة الشاملة، فقد قامت الدائرة باتخاذ الخطوات الآتية:

- **أولاً**: عقد اجتماع في دائرة الجودة لمناقشة آلية العمل لضبط جودة التعلم المدمج، وبالتالي عقدت اجتماعات مكثفة مع البرامج الأكاديمية والدوائر والمراكز ذات العلاقة، كمركز التعلم المفتوح عن بعد (ODLC)، ومركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTC)، وذلك من أجل دراسة واقع التعلم المدمج في الجامعة، والاطلاع على الأدب التربوي ونقاط المقارنة المرجعية لتحديد الاتجاه المرغوب، وكيف سيتم ذلك؟.
- **ثانياً**: طُوّر إجراء عمل ضبط جودة التعلم المدمج بناءً على دراسة الواقع، وذلك بتحديد الغاية والمجال والتعريفات بالإضافة إلى تحديد المسؤوليات وطريقة العمل.
- **ثالثاً**: وُثقت عملية تطوير وتصميم المقرر المدمج، باستخدام أنماط التعلم المختلفة سابقة الذكر.

منهجية عمل ضبط جودة التعلم المدمج:

تتم عملية ضبط جودة التعلم المدمج حسب إجراء العمل، **وذلك من خلال ضبط هذه المعايير المطورة التي تشمل معايير:**

(المقررات المدمجة المصممة بنمط الأنشطة الإلكترونية، والمقررات المدمجة المصممة بنمط التعيينات الإلكترونية، ولقاءات الصفوف الافتراضية، والبث الفيديوي التدفق Video Streaming، والقالب الإلكتروني E-Course template، والوسائط المحوسبة).

والمسؤول عن تدقيق ومتابعة معايير التعلم المدمج المعتمدة في الجامعة هو قسم المتابعة وتدقيق الجودة في دائرة الجودة، حيث دُرِّبت كوادر دائرة الجودة على كيفية تدقيق

المعايير كافة ومتابعتها وبخاصة معايير: (المقررات المدمجة المصممة بنمط الأنشطة الإلكترونية، والمقررات المدمجة المصممة بنمط التعيينات الإلكترونية، ولقاءات الصفوف الافتراضية) ، وزودت دائرة الجودة بالصلاحيات الكاملة للدخول لهذه الأنظمة من أجل مراقبة وضبط المعايير الخاصة بها من قبل مركز التعلم المفتوح عن بعد (ODLC) في الجامعة، أما بالنسبة لنمطي البث الفيديوي التدفقي Video Streaming والقالب الإلكتروني E-Course template، فيجري العمل على إعداد المعايير الخاصة بهما. وعليه، **فقد دُقق أكثر من ١٩٥ مقرراً إلكترونياً مختلفاً باستخدام المعايير المعدة في الجامعة، وهي كالآتي:**

- قُوِّم ٤٢ مقرراً إلكترونياً مدمجاً مصمماً بنمط الأنشطة الإلكترونية.
- قُوِّم ٦٨ مقرراً إلكترونياً مدمجاً مصمماً بنمط التعيينات الإلكترونية.
- قُوِّم ٨٥ مقرراً إلكترونياً مدمجاً مصمماً بنمط الأنشطة الإلكترونية خاصة بالمشرفين الأكاديميين (Tutors) في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية.

ومن الجدير بالذكر، أن الجهات المعنية تُزوَّد بنتائج التدقيق وذلك من أجل تصحيح الأخطاء إن وجدت، والتأكد منها ومتابعتها بشكل صحيح من قبل الدائرة الأكاديمية ومركز التعلم المفتوح عن بعد (ODLC) ، علماً بأن المتابعة في تدقيق معايير التعلم المدمج تنفذ ضمن برنامج زمني محدد وواضح مسبقاً في الدائرة.

وفيما يأتي توضيح لإجراء عمل ضبط جودة التعلم المدمج:

١. الغاية (Objective) من إجراء العمل:

ضمان وضبط جودة التعلم المدمج في جامعة القدس المفتوحة من خلال ضبط المعايير المستخدمة في آليات تصميم المقرر الإلكتروني وتطويره وتدريسه.

٢. المجال (Scope) في إجراء العمل:

جميع أنظمة التعلم المدمج وآلياتها المتبعة في جميع وحدات الجامعة.

٣. **التعريفات (Definitions) المستخدمة في إجراء العمل:**

أ. لجنة تحديد نمط التعلم تتكون من:

- مدير البرنامج/المركز المعني.
- مصمم تعليمي.
- منسقي البرامج والمشرفين الأكاديمين ذوي العلاقة.
- مختص فني ملتيميديا.

ب. أنماط التعلم المعتمد هي:

نمط التعلم المدمج	رمز المسمى
البث الفيديوي التدفقي Video Streaming	VS
الموديل والصف الإفتراضي Moodle and Virtual Class ويشمل: - المقررات الإلكترونية المدمجة المصممة بنمط الأنشطة الإلكترونية - المقررات الإلكترونية المدمجة المصممة بنمط التعيينات الإلكترونية	MVC
التعلم الوجاهي والوسائط المتعدده Face to Face and Multimedia	F 2 F and MM
المقررات الإلكترونية (القالب الإلكتروني) E-Course	E-Course

- اختصر رمز الإجراء بما يأتي:

(Procedure – Blended Learning – Blended Learning Quality control) .

- اختصر رقم النموذج سواء سجل أو كشف أو تقرير مما يأتي:

(Form– Blended Learning– Blended Learning Quality control- Serial Number) .

٤. **المسؤوليات (Responsibilities) :**

- مديرو البرامج والمناهج الأكاديمية والمشرفون الأكاديميون مسؤولون عن تنفيذ ما يرد في هذا الإجراء.
- مركز ألICTC عن الالتزام بما ورد في هذا الإجراء بما يخصه.

- مركز أل ODLC مسؤول عن الالتزام بما ورد في هذا الإجراء بما يخصه.
- دائرة الجودة مسؤولة عن ضبط ومراقبة المعايير الخاصة بطريقة العمل هذه.

٥. طريقة عمل وتطوير ضبط ومتابعة معايير جودة التعلم المدمج (Work Procedure):

أولاً: عملية تحديد نمط التعلم المناسب للمقررات:

أ. تقوم لجنة تحديد نمط التعلم بعقد اجتماع لتحديد نمط التعلم المناسب للمقررات الإلكترونية، وذلك حسب المعايير الخاصة باختيار كل نمط وذلك كالآتي:

- اختيار نمط البث الفيديوي التدفقي Video Streaming، حسب المعايير الآتية: للمقررات: ذات الأعداد الكبيرة/ التأسيسية/ الأساسية.
- اختيار نمط المقررات الإلكترونية المدمجة بنمط الأنشطة الإلكترونية الموديل (١) والصفوف الافتراضية (Moodle (1) + Virtual classes) (MVC)، حسب المعايير الآتية: للمقررات التي يكون فيها عدد الشعب ١–١٢.
- اختيار نمط المقررات الإلكترونية المدمجة بنمط التعيينات الإلكترونية الموديل (٢) والصفوف الافتراضية ((Moodle (2) + Virtual classes (MVC))، حسب المعايير الآتية: المقررات ذات الأعداد المتوسطة (التي يكون فيها عدد الشعب أكثر من ١٢) .
- اختيار نمط (Face to Face and Multimedia)(التعلم الوجاهي والوسائط المتعدده)، حسب المعايير الآتية: للمقررات التي تحتاج إلى تطبيق عملي أو التي تحتوي على كم كبير من المادة العلمية الرقمية.
- اختيار نمط المقررات الإلكترونية (القالب الإلكتروني) E-Course Te-plate، حسب المعايير الآتية: للمقررات المتخصصة.

ب. دراسة التقاطعات المختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار الحفاظ على المقررات السابقة التي أُنجزت في الفصول السابقة.

ت. تقوم دائرة الجودة بفحص ومراقبة المعايير المستخدمة في اختيار نمط التعلم المناسب للمقررات الإلكترونية حسب نموذج معايير اختيار نمط التعلم المناسب للمقررات الإلكترونية (F-BL-BLQC-01) .

ثانياً: عملية تطوير المقرر المدمج وتصميمه وضبطه باستخدام أنماط التعلم المختلفة:

١. **استخدام نمط الأنشطة والتعيينات الإلكترونية (المودل Moodle)**:

- تقوم دائرة الجودة بضبط المعايير الخاصة بالمقررات المصممة بنمط الأنشطة الإلكترونية (مودل١) حسب نموذج «ضبط مقررات الأنشطة الإلكترونية (مودل ١) (F-BL-BLQC-02) .
- تقوم دائرة الجودة بضبط المعايير الخاصة بالمقررات المصممة بنمط الأنشطة الإلكترونية (مودل١) المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين المساعدين (TUTORS) في المناطق والمراكز الدراسية نموذج ضبط مقررات الأنشطة الإلكترونية الخاصة بالمشرفين الأكاديميين المساعدين (tutors) في المناطق والمراكز الدراسية (F-BL-BLQC-10) .
- تقوم دائرة الجودة بضبط المعايير الخاصة بالمقررات المصممة بنمط التعيينات الإلكترونية (مودل٢) حسب نموذج «ضبط مقررات التعيينات الإلكترونية (مودل٢) (F-BL-BLQC-03) .
- من أجل أن يكون المشرف الأكاديمي قادراً بشكل جيد على تصميم المقررات المدمجة بنمط المودل، يجب أن يخضع إلى برنامج تدريبي على نظام المودل مدته أربعة أشهر ونصف ومكون من ست مراحل.
- يوجد تعليمات عمل لاستخدام المودل (WI-BL-MUM) .

٢. **استخدام نمط الصفوف الافتراضية**:

- تقوم دائرة الجودة بضبط لقاءات الصفوف الافتراضية حسب نموذج ضبط معايير لقاءات الصفوف الافتراضية (F-BL-BLQC-04) .
- يوجد تعليمات عمل لاستخدام الصفوف الافتراضية (WI-BL-VCUM) .

٣. استخدام نمط البث الفيديوي التدفقي Video Streaming:

- تقوم الدائرة الأكاديمية بالتنسيق مع قسم أل ICTC بتشكيل لجنة متابعة لتقنية البث الفيديوي التدفقي Video Streaming تتكون من:

  - منسق (مشرف أكاديمي) للمقرر.
  - مصمم تعليمي.
  - مبرمج وسائط ومصمم جرافيكي.

- يقوم قسم أل ICTC بتجهيز استديو البث وذلك حسب الآتي:

  - عزل غرفة الاستديو باستخدام مواد عازلة لمنع التأثيرات الخارجية على نقاء الصوت.
  - تزويد غرفة الاستديو بإنارة مناسبة من أجل وضوح الصورة.
  - تزويد غرفة الاستديو بكاميرات فيديو يتم وصلهما على جهاز مكسر خاص بالفيديو كما يتم أيضاً وصل شاشة حاسوب بحيث يقوم المشرف بشرح بعض العروض بوربوينت (PowerPoint) والرسومات من خلاله.
  - تزويد غرفة الاستديو بميكروفون لاسلكي لتسجيل الصوت بجهاز مكسر خاص بالصوت.
  - تزويد غرفة الاستديو بكوابل خاصة بالصوت والصورة بحيث يتم وصل جهازي المكسر من داخل مكان البث (التصوير) إلى الغرفة الموجود فيها جهازا الترميز والخادم الذي يمكن المستخدمين من مشاهدة هذه اللقاءات.
  - تزويد غرفة الاستديو بجهاز الترميز وهو جهاز يحتوي على كرت خاص يتم وصل الكوابل الآتية من مكان التصوير إليه، ومن خلال برنامج (Flash Media Encoder) بحيث يحوَّلُ الصوت والصورة إلى صيغة معينة وهي (FLV) .

- تزويد غرفة الاستديو بجهاز الخادم وهو جهاز يحتوي على برنامج خادم (Wowza media server Pro) لكي يستطيع بث هذه الصيغة إلى برنامج خادم آخر (Apache Tomcat) الذي من خلاله يتمكن المستخدم من مشاهدة اللقاءات.

- يقوم منسق المقرر/المشرف الأكاديمي بوضع خطة زمنية وعدد اللقاءات التي يحتاجها لتدريس المقرر بنمط البث الفيديوي التدفقي Video Strea-ing.

- يقوم منسق المقرر بوضع خطة تفصيلية لتقديم المحاضرة الخاصة بالمقرر بحيث تتضمن الآتي:

- أهداف الوحدة الدراسية وملخص لما سيتم تناوله في المحاضرة (عرض بوربوينت لمدة دقيقتين) .

- تقديم المادة العلمية بالاستعانة بالوسائط والوسائل المساندة المعدة سلفاً لمدة (٤٥ دقيقة) .

- الرد على الأسئلة والاستفسارات التي وردت عبر chatting room لمدة ١٣ دقيقة.

- تلخيص لأهم الأفكار التي طرحت في المحاضرة، والتذكير بموعد المحاضرة التي تليها مع ذكر للموضوع الذي سيتم تناوله فيها لمدة دقيقتين.

- تحديد حلقات النقاش التي يجب أن ينشئها مشرفي المناطق الدارسية من خلال البوابة الأكاديمية.

- **ملاحظة**: يقوم قسم أل ICTC بوضع شريط متحرك على الشاشة يذكر الطلبة بطريقة طرح الأسئلة والاستفسارات على المشرف الأكاديمي خلال المحاضرة.

- يقوم قسم أل ICTC بتدريب المنسقين على كيفية إعداد مادة المحاضرة والتعامل مع الكاميرا.

- يقوم منسق المقرر بتقديم اللقاءات مرة كل اسبوع بحيث يقوم بتحضير الماده العلمية وتقديمها في الاستديو وذلك حسب الخطة التفصيلية.

- يقوم منسق المقرر بإلقاء المحاضرة آخذاً بعين الاعتبار ما يأتي:

  - وضع أهداف قابلة للقياس لكل محاضرة.
  - استخدام الرسوم والأشكال التوضيحية لربط الفكرة بالواقع.
  - استخدام أسلوب المقابلات مع الخبراء والمتخصصين.
  - عرض أفلام وثائقية تتعلق بالمادة العلمية.
  - إشراك الدارسين في عملية البث من خلال إجراء بعض المقابلات أو عمل مناظرة.
  - التفاعل مع الدارسين والرد على أسئلتهم واستفساراتهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة حيث توفر البوابة التفاعل مع الدارسين في أثناء فترة البث.

- يقوم مركز أل ICTC ببث اللقاءات والالتزام بأوقات بثها حسب جدول البث من خلال حسابات الدارسين على البوابة الأكاديمية ومشاهدتها وتسجيلها، وذلك في أوقات محدده حسب جدول البث من خلال حسابات الدارسين على البوابة الأكاديمية.

- يقوم قسم أل ICTC بتوفير اللقاءات مسجلة ليتمكن الدارس من تنزيلها ومشاهدتها في أي وقت.

- يقوم قسم أل ICTC بمتابعة خطوات العمل السابقة كافة والتنسيق مع المنسقين وطرق تقديم المحاضرات.

- يقوم المشرف الأكاديمي (منسق المقرر) بالآتي:

  - الإعداد والتقديم لمحاضرات البث الفيديوي التدفقي Video Streaming على مدار الفصل.

- إدارة حلقة النقاش الخاصة بالمشرفين الأكاديميين حيث تناقش فيها كافة المسائل الفنية والعملية المتعلقة بالمقرر في المناطق التعليمية.

- إعداد الامتحانات مركزياً: النصفية والنهائية.

- إعداد التعيينات:

أ. التعيين الأول: تُصمم أسئلة التعيين بنمط (اختيار من متعدد) حددت خمسة نماذج كل نموذج سيجيب عليه من يبدأ اسمه حسب النموذج الذي يحوى الحرف المرفق في النموذج والأسئلة تكون مختلفة لكل نموذج.

ب. التعيين الثاني: عبارة عن دراسة حالة، ترفق مجموعة من الأسئلة عن الحالة.

- توزيع العلامات ونظام التقويم:

- الامتحان النصفي ٣٥ علامة.

- الامتحان النهائي ٥٥ علامة.

- التعيينات ١٠ علامات (لكل تعيين ٥ علامات) .

- الإشراف العام على تنفيذ خطة المقرر بطريقة البث الفيديوي التدفقي Video Streaming مع جميع الأطراف.

- إعداد تقرير شامل لتقويم التجربة في نهاية الفصل.

- يقوم المشرف الأكاديمي المساعد (tutor) في المناطق التعليمية بالآتي:

- إدارة حلقات النقاش غير المتزامنة حيث يتم تناول عددٍ من الحالات الدراسية في حدود ما تم تناوله في المقرر الدراسي.

- تنفيذ اللقاءات الوجاهية كلاً في منطقته.

- تدقيق وتقويم الامتحانات والتعيينات.

- إدارة حلقة النقاش الخاصة بالمقرر مع الطلبة، والرد على استفساراتهم وتساؤلاتهم عبر البوابة.

- التواصل مع المشرف الأكاديمي منسق المقرر.
- إرشاد الطلبة للتفاعل مع محاضرات البث الفيديوي التدفقي Video Streaming والترويج لها من خلال إرشادات وتحفيزات خاصة.

• تقوم دائرة الجودة بضبط آلية تصميم المقرر المدمج بنمط البث الفيديوي التدفقي Video Streaming من خلال ضبط نموذج قائمة فحص معايير تصميم المقرر المدمج بنمط البث الفيديوي التدفقي-Video Streaming (F-BL-BLQC-05).

٤. **استخدام نمط المقررات الإلكترونية (القالب الإلكتروني) :**

• تقوم لجنة اختيار نمط التعلم المناسب للمقرر المدمج والمكونة من (المصمم التعليمي، ICTC، مدير البرنامج الأكاديمي، المشرف الأكاديمي) بتحديد المقرر الذي سيتم تدريسه باستخدام تقنية المقررات الإلكترونية (القالب الإلكتروني)، وذلك حسب المعايير المذكورة سابقاً في بند عملية عمل وتطوير ضبط معايير جودة التعلم المدمج.

• تقوم الدائرة الأكاديمية، ومركز أل ICTC، والمصمم التعليمي بتشكيل طاقم العمل في كافة المراحل التي يمر بها المقرر، وذلك حسب الخبرة العملية والعلمية.

• يقوم مركز أل ICTC والمصمم التعليمي بتحليل الاحتياجات والأهداف والدارسين، وجمع البيانات لاستخدامها في مرحلة التصميم، وذلك حسب نظريات ونماذج التعلم.

• يقوم مركز أل ICTC والمصمم التعليمي بوضع الهدف العام من المقرر، وأنشطته التي تضع الخطوط العريضة له حسب نظريات التعلم ونماذجه.

• يقوم طاقم العمل والمكون من (خبير المقرر، والمصمم التعليمي، ومبرمج الوسائط المتعددة، ومصمم جرافيك، ومبرمج بلغات برمجة مختلفة، ومقوّم) بوضع المقرر بشكله النهائي والبدء بعملية التطوير بالتعاون مع طاقم العمل، وذلك حسب الخبرة الفنية والعملية والعلمية.

- تقوم دائرة الجودة بضبط آلية تصميم المقرر المدمج بنمط القالب المدمج من خلال ضبط نموذج قائمة فحص معايير تصميم المقررات الإلكترونية (القالب الإلكتروني) (F-BL-BLQC-06) .

٥. **استخدام نمط الوسائط المحوسبة:**

- تقوم لجنة إنتاج الوسائط بطلب وضع نص علمي من أحد المشرفين للمادة الصعبة من الكتاب، بحيث تلائم إنتاج الوسائط المحوسبة حسب نموذج معايير إعداد النص العلمي للوسيط المحوسب (F-BL-BLQC-07) .
- بعد الانتهاء من إعداد النص يحكم للتأكد من مطابقته للمعايير وملائمته وخلوه من الأخطاء.
- يُرسل النص العلمي المحكم بعدها لمركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لحوسبة هذا الوسيط الآلي حسب نموذج معايير إنتاج الوسيط المحوسب (F-BL-BLQC-08) :

- يُدرس النص العلمي ويُحلل لتحديد احتياجات الوسيط من مواد تفاعلية (فلاش، صور، فيديو، صوت) .
- التنسيق لإجراء تسجيل صوتي وفيديو في مركز الإنتاج للمقاطع التي بحاجة لذلك.
- العمل على إنشاء Graphic Style خاص بالوسيط ككل.
- العمل على مقدمة متحركة للوسيط.
- تقسيم الوسيط بطريقة تلائم عرضه بشكل مناسب.
- تحرير ومونتاج مقاطع الصوت والفيديو للتلاؤم مع عرضها في وسيط محوسب.
- إنشاء المواد التفاعلية الخاصة بالوسيط، حسب المادة العلمية.
- برمجة الأسئلة التفاعلية القبلية والبعدية (Pre-test, Post test) بشكل تفاعلي للطالب.

- تجميع المواد التي تم العمل عليها كافة لتعمل على متصفح الويب.
- بعد ان يتم العمل على النواحي الفنية بشكلها الأولي يُستدعى مشرف المادة لتفحص العمل من ناحية أكاديمية وأخذ ملاحظاته.
- بعد أخذ ملاحظات المشرف يتم اكمال العمل فنياً.
- يتم بعدها إخراج النسخة الأولية للوسيط للجنة إنتاج الوسائط للتحكيم.
- بعد تحكيمها تقرُّ أو تُرجع لمركز تكنولوجيا المعلومات الاتصالات للتعديل.
- تقوم دائرة الجودة بضبط آلية تصميم الوسائط المحوسبة وإنتاجها من خلال ضبط نموذج قائمة فحص معايير تصميم الوسائط التعليمية (F-BL-BLQC-09).

٦. **إجراءات وتعليمات تقويم وضبط معايير جودة التعلم المدمج:**

أ. **تقويم وضبط معايير المقررات الإلكترونية المدمجة (الأنشطة الإلكترونية):**

- تقويم وضبط المعايير الخاصة بالمقرر الإلكتروني الخاص بالمشرف منسق المقرر.

- تكون وتيرة تقويم مقررات الأنشطة الإلكترونية المطروحة (المعايير الخاصة بالمقرر الإلكتروني الخاص بالمشرف منسق المقرر) بشكل ثابت لمرة واحدة في مرحلة التصميم والإشراف.
- تُقوَم مقررات الأنشطة الإلكترونية (المعايير الخاصة بالمشرف مصمم المقرر الإلكتروني) قبل بداية الفصل الدراسي بشهر أو أكثر، وذلك على مرحلتين كالآتي:

أ. مرحلة تقويم إرشادية للمشرف بهدف اكتشاف الأخطاء في عملية تصميم المقرر الإلكتروني وإبلاغ المشرف بها من أجل تصحيحها.

ب. مرحلة التقويم الفعلية للمقرر الإلكتروني، وتأتي بعد مرحلة التقويم الإرشادية بحيث يتم احتساب نسبة مئوية تقيس مدى التزام المشرف بمعايير تصميم المقررات الإلكترونية المدمجة (الأنشطة الإلكترونية).

- الدخول إلى الموقع الإلكتروني http://moodle1.qou.edu، ومن ثم النقر على أيقونة دخول وإدخال (اسم المستخدم: Quality، وكلمة المرور: ١٠٩١) .

- الذهاب إلى فئات المقررات الدراسية واختيار الفصل الذي تطرح فيه المقررات تحت عنوان الأنشطة الإلكترونية، مثال: (الفصل الثاني ١٠٩٢ – الأنشطة الإلكترونية) .

- يخُتار المقرر المراد تقويمه حسب رقم الفصل الخاص به ويتم الدخول إليه حيث يظهر اسم المقرر ورقمة الشكل العام للمقرر والوحدات الدراسية للمقرر.

- يُقوَّم كل معيار على حده، حسب عبارات القياس الخاصة بكل معيار على النحو الآتي:

- **المعيار الأول: الشكل العام للمقرر مصمم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل اسم المقرر موجود؟	من خلال الملصقة الموجودة على صفحة المقرر في الأعلى.
٢.	هل رقم المقرر موجود؟	
٣.	هل اسم المشرف موجود؟	
٤.	هل منتدى الأخبار موجود؟	من خلال النقر على أيقونة المنتدى والتأكد من أن الأيقونة فعالة.
٥.	هل وصف المقرر موجود؟	من خلال النقر على أيقونة وصف المقرر والتأكد أنه يوجد وصف للمقرر.
٦.	هل أهداف المقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة أهداف المقرر والتأكد أن أهداف المقرر مذكورة.
٧.	هل التقويم وتوزيع العلامات للمقرر موجود؟	من خلال النقر على أيقونة التقويم وتوزيع العلامات للمقرر والتأكد أن التقويم وتوزيع العلامات للمقرر مذكورة.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٨.	هل وحدات المقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة وحدات المقرر، والتأكد من أن وحدات المقرر مذكورة.
٩.	هل مصادر التعلم للمقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة مصادر التعلم والتأكد من مصادر التعلم مذكورة.
١٠.	هل يوجد دليل عملي (في حال كون المادة ذات طابع عملي) ؟	من خلال النقر على أيقونة دليل عملي في حال كون المادة ذات طابع عملي.
١١.	هل نشاطات التعلم موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة نشاطات التعلم، والتأكد من أن نشاطات التعلم مذكورة.
١٢.	هل التواصل والتفاعل مع الدارسين موجود؟	من خلال النقر على أيقونة التواصل والتفاعل مع الدارسين، والتأكد من أن معلومات التواصل والتفاعل مع الدارسين مذكورة.
١٣.	هل معلومات الاتصال مع المشرف موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة معلومات الاتصال مع المشرف والتأكد من أن معلومات الاتصال مع المشرف مذكورة.
١٤.	هل الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) ، والتأكد من أن الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) مذكورة.
١٥.	هل حلقة نقاش عامة حول المقرر – حوار مباشر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة حلقة نقاش عامة حول المقرر– حوار مباشر والتأكد من أنها فعالة.
١٦.	هل برنامج اللقاءات (وجاهي/عبر الصف الافتراضي/ عملي إن وجد/ الساعات المكتبية) موجود؟	من خلال النقر على أيقونة برنامج اللقاءات والتأكد من أن برنامج اللقاءات موجود بالتفصيل.
١٧.	هل نموذج فارغ للإجابة– خاص بالنشاطات موجود؟	من خلال النقر على أيقونة نموذج فارغ للإجابة– خاص بالنشاطات والتأكد من أنها فعالة.
١٨.	هل قالب فارغ لعرض تقديمي (بوربوينت) موجود؟	من خلال النقر على أيقونة قالب فارغ لعرض تقديمي (بوربوينت) والتأكد من أنها فعالة.
١٩.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني موجود؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني والتأكد من أنها فعالة.
٢٠.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني يتضمن تعريفاً بالبرمجيات المطلوبة: (Microsoft Office\ Adobe Acrobat\ Flash\ Real Player.......) ؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني، والتأكد من أن البرمجيات اللازمة مذكورة.
٢١.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني يتضمن روابط للمساعدة التقنية أو الأكاديمية؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني، والتأكد من أن روابط المساعدة التقنية أو الأكاديمية مذكورة.
٢٢.	هل رابط الصف الافتراضي موجود؟	من خلال النقر على أيقونة رابط الصف الافتراضي، والتأكد من أنها فعاله.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٢٣.	هل عدد الاستطلاعات (٢) استطلاع فما فوق؟	من خلال عد الاستطلاعات المنشأة، والتأكد من فعالية الأيقونات الخاصة.
٢٤.	هل الروابط لمصادر المكتبات المتوافرة عبر الإنترنت موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة روابط لمصادر المكتبات المتوافرة عبر الإنترنت، والتأكد من أنه تم إضافة روابط لمصادر المكتبات المتوافرة عبر الإنترنت.
٢٥.	هل منتدى الاقتراحات موجود؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاقتراحات والتأكد من فعاليتها.
٢٦.	هل توجد مادة إثرائية واحدة في أي وحدة من الوحدات؟	من خلال البحث عن مادة إثرائية واحدة على الأقل في أي وحدة من وحدات المقرر والنقر على أيقونة المادة الإثرائية والتأكد من فعاليتها، وأنه توجد مادة مكتوبة بداخلها.
٢٧.	هل هناك ارتباط ما بين المصادر وموضوع الوحدة بحيث تعمل على تحقيق أهدافها؟	هذه معايير محتوى تعليمي تفحص من قبل المتخصصين من الأكاديميين في المحتوى التعليمي.
٢٨.	هل المصادر الإثرائية (تتضمن أفكاراً أو مهارات أو اتجاهات جديدة) ؟	
٢٩.	هل هناك تنوع في مصادر التعلم؟	
	نسبة جودة تصميم الشكل العام للمقرر ٪	تُحتسب من خلال تقسيم عدد الاجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثاني: الوحدة الدراسية مصممة بشكل جيد.**

تفحص عبارات القياس في هذا المعيار لكل وحدة دراسية كل على حدة حسب عددها.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل أهداف الوحدة موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة أهداف الوحدة، والتأكد من أن أهداف الوحدة مذكورة.
٢.	هل أقسام الوحدة موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة أقسام الوحدة، والتأكد من أن أقسام الوحدة مذكورة.
٣.	هل التقويم ونظام العلامات موجود؟	من خلال النقر على أيقونة التقويم ونظام العلامات، والتأكد من أن التقويم ونظام العلامات للوحدة مذكوران حال وجود نشاط أو حلقة نقاش لهذه الوحدة.
٤.	هل مصادر التعلم الخاصة بالوحدة موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة مصادر التعلم الخاصة بالوحدة، والتأكد من أن مصادر التعلم الخاصة بالوحدة مذكورة.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٥.	هل تسجيل الصف الافتراضي موجود؟	من خلال النقر على أيقونة تسجيل الصف الإفتراضي، والتأكد من أن تسجيل الصف الإفتراضي فعال.
٦.	هل مسرد مصطلحات الوحدة موجود؟	من خلال النقر على أيقونة مسرد مصطلحات الوحدة، والتأكد من أن مسرد مصطلحات الوحدة مذكور.
	نسبة جودة تصميم الوحدة الدراسية ٪	تُحتسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثالث: الأنشطة مصممة بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل عدد النشاطات من (٣– ٥) نشاطات؟	يتم عد النشاطات في جميع الوحدات.
٢.	هل علامة كل النشاطات متساوية؟	من خلال فتح جميع النشاطات، والتأكد من أن علامة النشاطات متساوية. أو من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود للوحدة. أو من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود في الشكل العام للمقر.
٣.	هل يوجد نشاط يتمثل بامتحان قصير (Quiz) في وحدةٍ واحدة أو اثنتين؟	من خلال فحص جميع الوحدات.
٤.	هل الأنشطة الأخرى متنوعة؟	من خلال فحص النشاطات في الوحدات الدراسية.
٥.	هل تعليمات النشاطات غير المقوَّمة محددة؟	من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود في الشكل العام للمقر. أو تكون موجودة في أسفل الصفحة الرئيسية للمقرر.
٦.	هل يرتبط النشاط بموضوع الوحدة، ويعمل على تحقيق أهدافها؟	هذه معايير محتوى تعليمي تفحص من قبل المتخصصين من الأكاديميين في المحتوى التعليمي.
٧.	هل النشاط إثرائي (يتضمن أفكاراً أو مهارات جديدة) ؟	
٨.	هل يتوافر موضوع النشاط؟	من خلال فتح النشاطات.
٩.	هل تتوافر أهداف للنشاط؟	من خلال فتح النشاطات.
١٠.	هل تتوافر تعليمات واضحة للنشاط؟	من خلال فتح النشاطات.
١١.	هل يقوم المشرف بتحديد موعد بداية وانتهاء النشاط؟	تفحص من خلال فتح النشاط والنقر على أيقونة حدث هذه المهمة.
١٢.	هل يقوم المشرف بتقويم النشاط خلال ٧٢ ساعة من الموعد المحدد؟	
١٣.	هل يتضمن التقويم للنشاط تغذية راجعة للدارس؟	

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١٤.	هل المدة الزمنية لفتح أي نشاط (غير الامتحان القصير) هو ٣ أيام؟	تفحص من خلال فتح النشاط والنقر على أيقونة حدث هذه المهمة.
١٥.	هل يفتح النشاط للتحميل مباشرة بعد الانتهاء من حلقة النقاش؟	
١٦.	هل النشاط ظاهر للدارس (غير مفعل عملية التحميل) مع بداية حلقة النقاش؟	
	نسبة جودة تصميم الأنشطة ٪	تحتسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الرابع: حلقات النقاش غير المتزامنة مصممة بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل عدد حلقات النقاش من (٣-٥) حلقات نقاش؟	يتم عد حلقات النقاش في جميع الوحدات.
٢.	هل علامة كل حلقات النقاش متساوية؟	من خلال فتح جميع حلقات النقاش والتأكد من أن علامة حلقات النقاش متساوية. أو من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود للوحدة. أو من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود في الشكل العام للمقر.
٣.	هل هناك تنوع في أساليب النقاش؟	هذه معايير محتوى تعليمي تفحص من قبل المتخصصين من الأكاديميين في المحتوى التعليمي.
٤.	هل موضوع النقاش واضحاً ومحدداً؟	
٥.	هل يرتبط النقاش بموضوع الوحدة ويعمل على تحقيق أهدافها؟	
٦.	هل النقاش إثرائياً (يتضمن أفكاراً أو مهارات أو اتجاهات جديدة) ؟	
٧.	هل يتوافر موضوع لحلقة النقاش (الممارسات الجيدة) ؟	من خلال فتح حلقات النقاش.
٨.	هل يتوافر أهداف واضحة لحلقة النقاش؟	من خلال فتح حلقات النقاش.
٩.	هل تتوافر تعليمات واضحة لحلقة النقاش؟	من خلال فتح حلقات النقاش.
١٠.	هل يقوم المشرف بتحديد موعد بداية حلقة النقاش وانتهائها؟	تفحص من خلال فتح حلقة النقاش والنقر على أيقونة حدث هذا النشاط.
١١.	هل تُتابع المشاركات بشكل مستمر ويعمل على توجيهها؟	
١٢.	هل تقوَّم حلقات النقاش خلال ٧٢ ساعة من إغلاقها؟	
١٣.	هل المدة الزمنية القصوى لفتح أي حلقة نقاش هو ٧ أيام؟	
	نسبة جودة تصميم حلقات النقاش غير المتزامنة ٪	تحتسب من خلال تقسيم عدد الاجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الخامس: عملية الإشراف على المقرر تتم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل يقوم المشرف بالرد على رسائل الدارسين باستمرار؟	من خلال متابعة حلقات النقاش.
٢.	هل ١٠٪ من العلامات المخصصة بالمودل للمشاركات غير المقيمة؟	من خلال التقويم ونظام العلامات الموجود في الشكل العام للمقر. أو تكون موجودة في أسفل الصفحة الرئيسية للمقرر.
٣.	هل يقوم المشرف باستخدام أدوات التفاعل والاتصال ؟ (.........Blog, Wiki, lesson)	ممكن أن تكون أدوات التفاعل والاتصال (Blog, Wiki, lesson) موجودة في الشكل العام للمقرر أو في الوحدات الدراسية أو في حلقات النقاش.
٤.	هل يقوم المشرف بتحرير سيرته الذاتية؟	من خلال النقر على أيقونة اسم المشرف الموجودة في الصفحة التي تظهر مباشرة بعد الدخول إلى الأنشطة أو التعيينات الإلكترونية.
٥.	هل يقوم المشرف بإضافة صورته على السيرة الذاتية؟	
	نسبة جودة عملية الإشراف على المقرر ٪	تحتسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

ملاحظات:

العلامة المخصصة للنشاط ضعف العلامة المخصصة لحلقة النقاش غير المتزامنة.

تقويم النشاطات غير المقيمة: إشتراك الدارس في النشاطات غير المقوَّمة ولها (١٠٪).

النشاطات غير المقومة هي:

أ. مسرد المصطلحات.

ب. مشاركة الدارس في استطلاعات الرأي/ الاستبانات.

ت. عدد مرات الدخول خلال الفصل.

ث. فاعليته مشاركاته خصوصاً في الصف الافتراضي.

- تقويم وضبط المعايير الخاصة بمقررات المساعدين الأكاديميين (Tutors) في المناطق والمراكز الدراسية

- تكون وتيرة تقويم المعايير الخاصة بمقررات المساعدين الأكاديميين (T-tors) في المناطق والمراكز الدراسية بشكل دوري في كل فصل دراسي.
- تقوم عند بداية الفصل الدراسي بعد الأسبوع الأول أو الثاني بحيث يُبلغ المساعدون االأكاديميون (Tutors) بذلك.
- يتم الدخول إلى الموقع الإلكتروني http://eactivities.qou.edu ومن ثم إدخال (اسم المستخدم: Quality، وكلمة المرور: 1092) ، حيث تظهر الشاشة التي يوجد بها المقررات الإلكترونية حسب كل برنامج أكاديمي.
- يُختار المقرر المراد تقويمه حسب اسم المقرر ورقمه واسم البرنامج الأكاديمي حيث يتم الدخول إليه حيث يظهر اسم المقرر ورقمه الشكل العام للمقرر والوحدات الدراسية للمقرر.
- يتم التقويم لكل معيار كل على حده حسب عبارات القياس الخاصة بكل معيار كالآتي:

- **المعيار الأول: الشكل العام للمقرر مصمم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل قام المشرف المساعد بإضافة اسمه في الملصقة الخاصة بخطة المقرر؟	من خلال الملصقة الموجودة على صفحة المقرر في الاعلى.
٢.	هل قام المشرف المساعد بتعديل البيانات الخاصة بالاتصال مع المشرف؟	من خلال النقر على أيقونة معلومات الاتصال مع المشرف، والتأكد من أن معلومات الاتصال مع المشرف هي للمشرف نفسه مذكورة.
٣.	هل يُضاف موضوع جديد لمنتديات الخطة (وتفحص لكل منتدى في الخطة) ؟	يتم الدخول إلى كل منتدى موجود في الشكل العام للمقرر لفحص أنه أضيف موضوع جديد.
٤.	هل تم التأكد من مجموع العلامات لحلقات النقاش والأنشطة/ أو التعيين = ١٠٠؟	من خلال فحص علامات النشاطات وحلقات النقاش والأنشطة غير المقيمة.
٥.	هل حُملت برنامج اللقاءات الاسبوعية الوجاهية والافتراضية؟	من خلال النقر على أيقونة برنامج اللقاءات، والتأكد من أن برنامج اللقاءات موجود بالتفصيل.
٦.	هل عُدل رابط الصف الافتراضي؟	من خلال النقر على أيقونة رابط الصف الافتراضي، والتأكد من أن غرفة الصف الافتراضي خاصة بالمشرف نفسه.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٧.	هل أضيفت موضوعات حلقات النقاش أو المنتديات المتوافرة في الوحدات/ وحدة واحدة على الأقل؟	من خلال فتح حلقات النقاش أو المنتديات والتأكد من أنه أضيف موضوع لحلقات النقاش أو المنتديات.
٨.	هل فُعّلت استطلاعات الرأي لمدة شهر أو أكثر؟ (يتم فحصها لكل استطلاع حسب عددها)	يتم فتح استطلاعات الرأي، والتأكد من المقدرة على الاختيار من بين الخيارات الموجودة.
هل تم التأكد من أن العلامات موزعة كالآتي:		
٩.	٦٠٪ أنشطة	من خلال فتح النشاطات، والتأكد من أن مجموع العلامات المخصصة للنشاطات هو ٦٠.
١٠.	٣٠٪ حلقات نقاش	من خلال فتح حلقات النقاش، والتأكد من أن مجموع العلامات المخصصة لحلقات النقاش هو ٣٠.
١١.	١٠٪ النشاطات غير المقيمة؟	التأكد من العلامة المخصصة للنشاطات غير المقيمة هي ١٠، حيث أنها غالباً ما تكون أسفل الصفحة الرئيسية للمقرر أو في بند التقويم ونظام العلامات في الموجودة في الشكل العام للمقرر.
	نسبة جودة تصميم الشكل العام للمقرر ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثاني: الامتحان القصير مصمم بشكل جيد.**

خاص بالامتحان القصير (يتم الفحص لكل امتحان قصير موجود في الوحدات الدراسية)		
#	**عبارة القياس**	**ألية الفحص**
١.	هل تم غلق الامتحانات القصيرة بتاريخ سابق للتأكد من سريته؟	تُفحص هذه المعايير بالتنسيق مع مركز التعلم المفتوح عن بعد.
٢.	هل تم التأكد من إخفاء التغذية الراجعة للامتحان القصير/التعيين؟	
٣.	هل عدد المحاولات مرة واحدة فقط؟	
٤.	هل عدد الأسئلة في الصفحة الواحدة لا يزيد عن ٢؟	
٥.	هل أسئلة الامتحان القصير عشوائية؟	
٦.	هل علامة الامتحان القصير محددة في الامتحان كما هي في التعليمات؟	
	نسبة جودة تصميم الإمتحان القصير	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

ب. تقويم معايير المقررات الإلكترونية المدمجة وضبطها (التعيينات الإلكترونية) .

- تكون وتيرة تقويم مقررات التعيينات الإلكترونية المطروحة بشكل ثابت لمرة واحدة في مرحلة التصميم والاشراف.
- تُقوَّم مقررات التعيينات الإلكترونية قبل بداية الفصل الدراسي بشهر أو أكثر، وذلك على مرحلتين كالآتي:

- مرحلة تقويم إرشادية للمشرف بهدف اكتشاف الأخطاء في عملية تصميم المقرر الإلكتروني وإبلاغ المشرف بها من أجل تصحيحها.
- مرحلة التقويم الفعلية للمقرر الإلكتروني، وتأتي بعد مرحلة التقويم الإرشادية بحيث تحسب نسبة مئوية تقيس مدى التزام المشرف بمعايير تصميم المقررات الإلكترونية المدمجة (التعيينات الإلكترونية) .

- الدخول إلى الموقع الإلكتروني http://moodle1.qou.edu ومن ثم النقر على أيقونة دخول وإدخال (اسم المستخدم: Quality، وكلمة المرور: 1091) .
- الذهاب إلى فئات المقررات الدراسية، واختيار الفصل الذي تطرح به المقررات تحت عنوان التعيينات الإلكترونية، مثال: (الفصل الثاني ١٠٩٢– التعيينات الإلكترونية) .
- يُختار المقرر المراد تقويمه حسب رقم الفصل الخاص به ويتم الدخول إليه حيث يظهر اسم المقرر، رقمة، الشكل العام للمقرر، والخطة الزمنية لتصميم المقرر (الأسبوع الأول: حلقة نقاش لتسجيلات الصفوف الافتراضية، الأسبوع الثاني: تعليمات التعيين + تعيين تجريبي، الأسبوع الثالث: التعيين الأول والأسبوع الرابع: التعيين الثاني) .
- تُقوَّم لكل معيار كل على حده حسب عبارات القياس الخاصة بكل معيار كالآتي:

▪ **المعيار الأول: الشكل العام للمقرر مصمم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل اسم المقرر موجود؟	من خلال الملصقة الموجودة على صفحة المقرر في الأعلى.
٢.	هل رقم المقرر موجود؟	
٣.	هل اسم المشرف موجود؟	
٤.	هل منتدى الأخبار موجود؟	من خلال النقر على أيقونة المنتدى، والتأكد من أن الأيقونة فعالة.
٥.	هل وصف المقرر موجود؟	من خلال النقر على أيقونة وصف المقرر، والتأكد أنه يوجد وصف للمقرر.
٦.	هل أهداف المقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة أهداف المقرر والتأكد أن أهداف المقرر مذكورة.
٧.	هل التقويم وتوزيع العلامات للمقرر موجودان؟	من خلال النقر على أيقونة التقويم، وتوزيع العلامات للمقرر والتأكد أن التقويم وتوزيع العلامات للمقرر مذكورة.
٨.	هل وحدات المقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة وحدات المقرر، والتأكد من أن وحدات المقرر مذكورة.
٩.	هل مصادر التعلم للمقرر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة مصادر التعلم، والتأكد من مصادر التعلم مذكورة.
١٠.	هل يوجد دليل عملي (في حال ان المادة ذات طابع عملي) ؟	من خلال النقر على أيقونة دليل عملي في حال أن المادة ذات طابع عملي.
١١.	هل نشاطات التعلم موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة نشاطات التعلم، والتأكد من أن نشاطات التعلم مذكورة.
١٢.	هل التواصل والتفاعل مع الدارسين موجودان؟	من خلال النقر على أيقونة التواصل، والتفاعل مع الدارسين، والتأكد من أن معلومات التواصل والتفاعل مع الدارسين مذكورة.
١٣.	هل معلومات الاتصال مع المشرف موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة معلومات الاتصال مع المشرف، والتأكد من أن معلومات الاتصال مع المشرف مذكورة.
١٤.	هل الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) ، والتأكد من أن الأسئلة الأكثر تكراراً (FAQ) مذكورة.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١٥.	هل حلقة نقاش عامة حول المقرر – حوار مباشر موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة حلقة نقاش عامة حول المقرر – حوار مباشر والتاكد من انها فعالة.
١٦.	هل برنامج اللقاءات (وجاهي/عبر الصف الافتراضي/ عملي إن وجد/ الساعات المكتبية) موجود؟	من خلال النقر على أيقونة برنامج اللقاءات، والتأكد من أن برنامج اللقاءات موجود بالتفصيل.
١٧.	هل نموذج فارغ للاجابة– خاص بالنشاطات موجود؟	من خلال النقر على أيقونة نموذج فارغ للإجابة– خاص بالنشاطات، والتأكد من أنها فعالة.
١٨.	هل قالب فارغ لعرض تقديمي (بوربوينت) موجود؟	من خلال النقر على أيقونة قالب فارغ لعرض تقديمي (بوربوينت) ، والتأكد من أنها فعالة.
١٩.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني موجود؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني، والتأكد من أنها فعالة.
٢٠.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني يتضمن تعريف بالبرمجيات المطلوبة؟ (Microsoft Office\ Adobe Acrobat\ Flash\ Real Player.......)	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني، والتأكد من أن البرمجيات اللازمة مذكورة.
٢١.	هل منتدى الاستخدام العام والدعم الفني يتضمن روابط للمساعدة التقنية أو الأكاديمية؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاستخدام العام والدعم الفني، والتأكد من أن روابط للمساعدة التقنية أو الأكاديمية مذكورة.
٢٢.	هل رابط الصف الافتراضي موجود؟	من خلال النقر على أيقونة رابط الصف الافتراضي، والتأكد من أنها فعَّالة.
٢٣.	هل عدد الاستطلاعات (٢) استطلاع فما فوق؟	من خلال عد الاستطلاعات المنشأة، والتأكد من فعالية الأيقونات الخاصة.
٢٤.	هل روابط لمصادر المكتبات المتوفرة عبر الانترنت موجودة؟	من خلال النقر على أيقونة روابط لمصادر المكتبات المتوافرة عبر الإنترنت، والتأكد من أنه تم إضافة روابط لمصادر المكتبات المتوافرة عبر الإنترنت.
٢٥.	هل منتدى الاقتراحات موجود؟	من خلال النقر على أيقونة منتدى الاقتراحات، والتأكد من فعاليتها.
	نسبة جودة الشكل العام للمقرر ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الاجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠

- **المعيار الثاني: الخطة الزمنية لتصميم المقرر جيدة.**

#	عبارة القياس	آلية الفحص
١.	هل عدد الأسابيع ٤ أسابيع؟	من خلال عد الأسابيع على الصفحة الرئيسية للمقرر.
٢.	هل الأسبوع الأول يحتوي على حلقة نقاش (تسجيلات الصفوف الافتراضية) ؟	من خلال الصفحة الرئيسية للمقرر.
٣.	هل الأسبوع الثاني يحتوي على تعليمات التعيين + تعيين تجريبي؟	من خلال الصفحة الرئيسية للمقرر.
٤.	هل الأسبوع الثالث يحتوي على التعيين الأول؟	من خلال الصفحة الرئيسية للمقرر.
٥.	هل الأسبوع الرابع يحتوي على التعيين الثاني؟	من خلال الصفحة الرئيسية للمقرر.
	نسبة جودة الخطة الزمنية لتصميم للمقرر٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثالث: التعيين التجريبي مصمم بشكل جيد**

#	عبارة القياس	آلية الفحص
١.	هل عدد الأسئلة ١٠ أسئلة؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين التجريبي والضغط على أيقونة معاينة.
	هل التعيين يشمل جميع الأنواع المختلفة للأسئلة المستخدمة في التعيين؟	
٢.	صح وخطأ	تُفحص من خلال الدخول على التعيين التجريبي والضغط على أيقونة معاينة.
٣.	اختيار من متعدد	
٤.	مطابقة	
٥.	أكمل الفراغ	
٦.	هل عدد المحاولات للإجابة على التعيين التجريبي ٣ مرات؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين التجريبي والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان تحت بند محاولات.
٧.	هل تعليمات نموذج آلية الإجابة على التعيين الإلكتروني موجودة جميعها؟	من خلال النقر على أيقونة تعليمات التعيين التجريبي في الأسبوع الثاني، والتأكد من أن التعليمات مذكورة جميعها حسب نموذج آلية الإجابة على التعيين الإلكتروني الموجود في الاستبانات الخاصة بمعايير وعبارات قياس المقررات الإلكترونية المدمجة (التعيينات الإلكترونية) .
	نسبة جودة تصميم التعيين التجريبي ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الرابع: عملية الاشراف على التعيين التجريبي تتم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل التزويد بالتغذية الراجعة موجود؟	من خلال الدخول إلى التعيين التجريبي والنقر على أيقونة حدث هذا الامتحان، والتأكد من وضع علامة (✓) على جميع الخانات تحت عنوان (Review options).
	نسبة جودة عملية الاشراف على التعيين التجريبي ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الخامس: التعيين الاول مصمم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل عدد الأسئلة من (٣٠-٥٠) سؤال موضوعي؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الأول والضغط على أيقونة معاينة.
٢.	هل يلتزم المشرف بالمواعيد المقررة للتعيين من خلال تحديد بداية ونهاية التعيين؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الأول والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان تحت بند توقيت.
هل يشمل التعيين جميع أنواع الأسئلة المستخدمة ؟		
٣.	صح وخطأ	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الأول والضغط على أيقونة معاينة.
٤.	اختيار من متعدد	
٥.	مطابقة	
٦.	إجابة قصيرة	
٧.	هل نسبة أسئلة (اختيار من متعدد) ٥٠٪ على الأكثر من أسئلة التعيين؟	
٨.	هل عدد مرات الإجابة على التعيين مرة واحدة؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الأول والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان تحت بند محاولات.
	نسبة جودة تصميم التعيين الأول ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار السادس: عملية الاشراف على التعيين الاول تتم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل يلتزم المشرف بعدم إظهار التغذية الراجعة والنتيجة قبل انتهاء موعد التعيين؟	تُفحص عبارة القياس التالية من خلال الدخول على التعيين الأول والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان والتأكد من أنه لم تُوضع علامة (✓) على جميع الخانات تحت عنوان (Review options).
نسبة جودة عملية الإشراف على التعيين الأول ٪		تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار السابع: التعيين الثاني مصمم بشكل جيد**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل عدد الأسئلة من (٣٠-٥٠) سؤال موضوعي؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الثاني والضغط على أيقونة معاينة.
٢.	هل يلتزم المشرف بالمواعيد المقررة للتعيين من خلال تحديد بداية التعيين ونهايته؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الثاني والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان تحت بند توقيت.
هل يشمل التعيين جميع أنواع الأسئلة المستخدمة؟		
٣.	صح وخطأ	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الثاني والضغط على أيقونة معاينة.
٤.	اختيار من متعدد	
٥.	مطابقة	
٦.	إجابة قصيرة	
٧.	هل نسبة أسئلة (اختيار من متعدد) ٥٠٪ على الأكثر من أسئلة التعيين؟	
٨.	هل عدد مرات الإجابة على التعيين مرة واحدة؟	تُفحص من خلال الدخول على التعيين الثاني والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان تحت بند محاولات.
نسبة جودة تصميم التعيين الثاني ٪		تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثامن: عملية الإشراف على التعين الثاني تتم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل يلتزم المشرف بعدم إظهار التغذية الراجعة والنتيجة قبل انتهاء موعد التعيين؟	تُفحص عبارة القياس التالية من خلال الدخول على التعيين الثاني والضغط على أيقونة حدث هذا الامتحان والتأكد من أنه لم تُوضع علامة (✓) على جميع الخانات تحت عنوان (Review options) .
	نسبة جودة عملية الإشراف على التعيين الثاني ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

ج. تقويم وضبط معايير اللقاءات الخاصة بالصفوف الإفتراضية:

- تكون وتيرة تقويم لقاءات الصفوف الإفتراضية بشكل دوري في كل فصل دراسي.
- تقوّم لقاءات الصف الافتراضي ابتداءً من نهاية الشهر الأول، وإنتهاءً بالشهر الرابع من الفصل الدراسي، وذلك حسب الإنتهاء من تسجيلات لقاءات الصفوف الإفتراضية.

- **المعيار الأول: لقاء الصف الافتراضي (قبل بداية الجلسة) مجهز بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل يكون المشرف موجوداً قبل موعد اللقاء بـ (١٠-١٥) دقيقة؟	- تُفحص في حال الدخول بشكل تزامني مع المشرف قبل بداية اللقاء. - أو تُفحص في حال أن المشرف نوه إلى ذلك في حال أنه لم يتم الدخول بشكل متزامن مع المشرف (لقاء مسجل) .
٢.	هل يقوم المشرف بالتعريف بنفسه قبل بدء اللقاء؟	- من خلال الاستماع للتسجيل في بدايته غالباً
هل يقوم المشرف بتحرير Profile الخاص به على الصف الإفتراضي بحيث يتضمن:		
٣.	اسم المشرف	من خلال فحص الشريحة الأولى.
٤.	الهاتف	من خلال فحص الشريحة الأولى.
٥.	البريد الإلكتروني	من خلال فحص الشريحة الأولى.
٦.	صورته	من خلال فحص الشريحة الأولى.
٧.	هل يتأكد المشرف من أن الأدوات والأجهزة المستخدمة صالحة للإستخدام؟	من خلال الاستماع للتسجيل في بدايته غالباً.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٨.	هل يعطي المشرف فرصة للدارسين للتعريف عن أنفسهم قبل اللقاء (لا داعي لتسجيل ذلك) ؟	من خلال الاستماع للتسجيل في بدايته غالباً.
٩.	هل يجهّز المشرف بوربوينت مسبقاً؟	أن يقوم المشرف بعرض مادة بوربوينت.
١٠.	هل يقوم المشرف بالتأكد من أن كل المشاركين هم دارسون في هذا المقرر؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل غالباًفي بدايته.
١١.	هل يقوم المشرف بالتنويه بوجود الضيوف؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل في غالباً بدايته.
١٢.	هل يقوم المشرف بتنبيه المشاركين إلى أن اللقاء مسجل، ويمكن للآخرين الإطلاع عليه؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل.
١٣.	هل يقوم المشرف بالاستعانة بزميل أو بأحد الدارسين المميزين أو (وجود جهاز كمبيوتر احتياطي Back up) كمساعد للقاء؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل. أو من خلال وجود جهاز كمبيوتر احتياطي مكتوب فيه كلمة Backup في قائمة الأسماء الظاهرة على يمين شاشة العرض.
١٤.	هل يُزود المشرف الدارسين بتعليمات المشاركة؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل غالباً في بدايته.
١٥.	هل يطلب المشرف من الدارسين استخدام أسماؤهم؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل غالباً في بدايته.
١٦.	هل يُعرِّف المشرف الدارسين بخطة اللقاء (التوزيع الزمني) ؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل غالباً في بدايته.
١٧.	هل يُسجل المشرف اللقاء؟	من خلال وجود لقاء مسجل.
١٨.	هل الصوت جيد وواضح؟	من خلال سماع التسجيل.
	نسبة جودة تجهيز لقاء الصف الافتراضي ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الاجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

- **المعيار الثاني: عملية الإشراف على تنفيذ لقاء الصف الافتراضي (أثناء اللقاء) تتم بشكل جيد.**

#	عبارة القياس	ألية الفحص
١.	هل يحدد المشرف أهداف اللقاء وتعريفها للدارسين؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل في بدايته غالباً.
٢.	هل يستخدم المشرف عبارات تشجيعية لحث الدارسين على المشاركة؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل.
٣.	هل يوجه المشرف أسئلة تمهيدية للدارسين؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك من خلال التسجيل.

#	عبارة القياس	آلية الفحص
٤.	هل يجيب المشرف على الأسئلة التي يوجهها الدارسون أثناء اللقاء عبر التخاطب الكتابي؟	من خلال متابعة شاشة التخاطب الكتابي.
٥.	هل ينتبه المشرف إلى الأحاديث الجانبية بين الدارسين في أثناء الشرح عبر التخاطب الكتابي؟	من خلال متابعة شاشة التخاطب الكتابي.
٦.	هل يُرتب المشرف عملية المشاركة من خلال رفع الأيدي؟	أن يقوم المشرف بالطلب من الدارسين رفع اليد للمشاركة.
٧.	هل يترك المشرف مساحة زمنية كافية للدارسين للمناقشة والتعبير عن أفكارهم بحوالي ٤٠٪ على الأقل من وقت اللقاء؟	من خلال متابعة التسجيل.
٨.	هل يظهر المشرف بمظهر جيد عبر الكاميرا عند استخدامها؟	في حال أن المشرف يستخدم الكاميرا.
٩.	هل يلتزم المشرف بمفردات السلوك الجيد؟	من خلال سماع التسجيل كاملاً.
١٠.	هل يلتزم الدارسون بمفردات السلوك الجيد؟	من خلال سماع التسجيل كاملاً.
١١.	هل يستجيب المشرف لانتقادات ومداخلات الآخرين بشكل إيجابي؟	من خلال سماع التسجيل كاملاً.
١٢.	هل يغلق المشرف التسجيل في فترة الاستراحة؟	من خلال ملاحظة الخروج من التسجيل ثم العودة إليه، بحيث أن تظهر كلمات (left .... joined) على شاشة الكتابة.
١٣.	هل يقوم المشرف باستخدام المؤقت لتحديد الوقت اللازم لعرض اللقاء أو للإجابة على الاسئلة؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك.
١٤.	هل يتم استخدام الانفعالات المختلفة؟	من خلال متابعة إشارات الانفعالات المختلفة (اشارة الوجه والكف...)
١٥.	هل يحث المشرف الطلاب على استخدام الانفعالات؟	أن يقوم المشرف بالتنويه لذلك.
١٦.	هل يستخدم المشرف استراتيجات التعلم (العرض التقديمي، quiz .... الخ ؟	من خلال متابعة التسجيل.
١٧.	هل يقوم المشرف بتلخيص المادة العلمية في نهاية اللقاء؟	من خلال متابعة التسجيل في نهاية اللقاء.
١٨.	هل يستمع المشرف لتعليقات الدارسين وملاحظاتهم وأسئلتهم، والإجابة عليها؟	من خلال متابعة التسجيل وعمليات التخاطب الكتابي.
١٩.	هل يتم تعزيز اللقاء بالوسائط المتعددة (صوت، صور، فيديو، وصلات لمواقع انترنت، فلاش انيماشن.....) ؟	من خلال فحص الملفات الموجودة في ال recording index أو في file transfer.
٢٠.	هل يقوم المشرف بإجراء تصويت حول رأي الدارسين في اللقاء؟	من خلال متابعة التسجيل في نهايته.
٢١.	هل ينبه المشرف الدارسين لضرورة مغادرة اللقاء للحصول على التسجيل في نهاية اللقاء؟	من خلال متابعة التسجيل في نهايته.
٢٢.	هل ينشر المشرف التسجيل للدارسين (عبر المودل) ، وذلك مباشرة بعد الانتهاء من اللقاء؟	من خلال فحص أنه يوجد تسجيل موجود في المقرر الإلكتروني المصمم من خلال المودل.

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٢٣.	هل يُرسل المشرف رابط التسجيل إلى الموظف المعني لتنزيل التسجيل وتوفيره على قرص مدمج، فلاش، أو الهاتف النقال للدارسين (MP3، MP4) ، وذلك مباشرة بعد الانتهاء من اللقاء؟	يتم بالتسيق مع مركز أل ODLC.
	تصميم الباوربوينت المستخدم:	
٢٤.	هل القالب المستخدم هو القالب الخاص بالبرنامج؟	يتم الفحص حسب القالب الخاص بكل برنامج.
	هل الشريحة الأولى تتضمن:	
٢٥.	اسم الجامعة وشعارها؟	فحص الشريحة الأولى
٢٦.	اسم المقرر؟	فحص الشريحة الأولى
٢٧.	رقم المقرر؟	فحص الشريحة الأولى
٢٨.	اسم الوحدة أو الوحدات المتضمنة في اللقاء؟	فحص الشريحة الأولى
٢٩.	اسم المشرف؟	فحص الشريحة الأولى
٣٠.	اسم العام والفصل الدراسي؟	فحص الشريحة الأولى
٣١.	تاريخ اللقاء؟	فحص الشريحة الأولى
٣٢.	رقم اللقاء؟	فحص الشريحة الأولى
٣٣.	هل الشريحة الثانية تتضمن أهدافاً للقاء؟	فحص الشريحة الثانية
	هل عدد الأسطر في كل شريحة لا يزيد عن ٦ أسطر؟ (يتم الفحص لكل شريحة حسب عددها)	
٣٤.	شريحة ١	من خلال عد الاسطر
٣٥.	شريحة ٢	
٣٦.	شريحة ٣..... الخ	
	هل الخط المستخدم للعناوين في كل شريحة حجمه ٤٨ Bold، (مع زيادة او نقصان بحدود ٤) ؟	
٣٧.	شريحة ١	تُفحص من خلال مقارنة حجم الخط، أو إذا أمكن الحصول على عرض البوربوينت المستخدم من خلال المودل لمعرفة حجم الخط الحقيقي المستخدم.
٣٨.	شريحة ٢	
٣٩.	شريحة ٣... الخ	
	هل الخط المستخدم للنص في كل شريحة حجمه ٤٠ (مع زيادة او نقصان بحدود ٤) ؟	
٤٠.	شريحة ١	يتم الفحص من خلال مقارنة حجم الخط، أو اذا امكن الحصول على عرض البوربوينت المستخدم من خلال الموديل لمعرفة حجم الخط الحقيقي المستخدم.
٤١.	شريحة ٢	
٤٢.	شريحة ٣...... الخ	
٤٣.	هل يوجد صور وأشكال توضيحية؟	من خلال متابعة التسجيل
٤٤.	هل الألوان واضحة ومنسقة؟	من خلال متابعة التسجيل

#	عبارة القياس	ألية الفحص
٤٥.	هل الشرائح مرقمة؟	من خلال ملاحظة عرض البوربوينت وغالبا تكون الارقام اسفل الصفحة.
٤٦.	هل يستخدم المشرف عبارات ختامية للقاء؟	من خلال متابعة التسجيل.
٤٧.	هل تستخدم ميزات الصف الافتراضي – الغرف الجانبية تبادل الملفات... ؟	من خلال ملاحظة وجود أيقونة ملف الغرف الجانبية.
٤٨.	هل يُرسل العرض للدارسين من خلال الصف الافتراضي أو المودل، وذلك مباشرة بعد الانتهاء من اللقاء؟	من خلال فحص أنه يوجد ملف عرض البوربوينت في أل recording index، أو في file transfer، أو أن يكون موجود في المقرر الإلكتروني في المودل.
	نسبة جودة الإشراف على تنفيذ لقاء الصف الافتراضي ٪	تُحسب من خلال تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على عدد المعايير الكلي والكل مضروباً في ١٠٠.

٧. السجلات والنماذج:

اسم النموذج/السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ (سنة)
نموذج معايير اختيار نمط التعلم المناسب للمقررات المدمجة (F-BL-BLQC-01) .		
نموذج ضبط مقررات الأنشطة الإلكترونية (مودل ١) (F-BL-BLQC-02) .		
نموذج ضبط مقررات التعيينات الإلكترونية (مودل ٢) (F-BL-BLQC-03) .		
نموذج ضبط معايير لقاءات الصفوف الافتراضية (F-BL-BLQC-04) .		
نموذج قائمة فحص معايير تصميم المقرر المدمج بنمط البث الفيديوي التدفقي Video Streaming (F-BL-BLQC-05) .		
نموذج قائمة فحص معايير تصميم المقررات المدمجة بنمط المقررات المدمجة (القالب المدمج) (F-BL-BLQC-06) .		
نموذج معايير إعداد النص العلمي للوسيط المحوسب (F-BL-BLQC-07) .		
نموذج معايير إنتاج الوسيط المحوسب (F-BL-BLQC-08)		
نموذج قائمة فحص معايير تصميم الوسائط التعليمية (F-BL-BLQC-09) .		
نموذج ضبط مقررات الأنشطة الإلكتروني الخاصة بالمشرفين الأكاديميين المساعدين (tutors) في المناطق والمراكز الدراسية (F-BL-BLQC-10) .		

٨. **تعليمات العمل ذات علاقة (Related Work Instructions)**

- تعليمة عمل استخدام الموديل WI-BL-MUM

(WORK INSTRUCTION– Blended Learning– Moodle Using Manual)

- تعليمة عمل استخدام الصفوف الافتراضية WI-BL-VCUM

(WORK INSTRUCTION– Blended Learning– irtual Classes Using Manual)

الخاتمة:

إن تبني جامعة القدس المفتوحة للتعلم المدمج، والتحول نحوه تعدُّ خطوة ريادية في المجتمع الفلسطيني فرضتها التغيرات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تعدُّ تغيرات جذرية في الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوبة، لمواكبة التطورات للقرن الواحد والعشرين، يعدُّ هذا التحول مهماً؛ لأنه يعمق العمل نحو النوعية التربوية الحديثة في مجال التعلم والممارسات التطبيقية في مجال توظيف التكنولوجيا في التعلم، لخلق بيئة تعلم حقيقية قادرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بكفاءة عالية، الأمر الذي من شأنه توفير الفرصة للانتقال بالنظام التعليمي من الممارسات التعليمية إلى فرص وإمكانات تعليمية وإبداعية تنسجم وفلسفة التعلم المفتوح عن بعد.

ومن الجدير بالذكر أن التعلم المدمج أظهر كفاءة وفعالية في جامعة القدس المفتوحة على الرغم من أن الخبرة التي يتمتع بها أعضاء الهيئة التدريسية هي خبرة في نظام الجامعات التقليدية، إلا أنهم أثبتوا كفاءة وقدرة في مجال التعلم المدعم الكترونياً، لما له من أهمية وأفضلية في سبيل العلم والتعلم، حيث تُنقل المعلومة وتوصل بأقصر وقت وجهد، وأكثر فائدة، وأيضاً إكساب المشرفين والطلاب المهارات الضرورية اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا، وتوفير بيئة تعلم تفاعلية قائمة على المتعة في التعلم، وعلى مجهود المتعلم في البحث والاستقصاء.

المصادر والمراجع:

١. تقرير بناء القدرات – مؤشرات المقارنة المرجعية، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩.

٢. تقرير شامل حول مراحل عمل ضبط جودة التعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩.

٣. تقرير مرحلي عن الخطة الاستراتيجية للتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩.

٤. انجلينا. ت. وونغ، تطويرالتعلم وهيئة التدريس في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٨.

٥. الخطة الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة ٢٠٠٧–٢٠١١.

٦. دائرة القبول والتسجيل والامتحانات، جامعة القدس المفتوحة، نشرة إحصائية لإعداد الدارسين الملتحقين بالجامعة للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٧. مخلوف، شادية، (تجربة دائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة) ورقة مقدمة إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله، ٣–٥/٧/٢٠٠٤.

٨. منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩١.

٩. نشرة مركز التعلم المفتوح عن بعد ODLC مشروع بناء القدرات من خلال التقييم الذاتي جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩.

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

References:

1. Arman, N. and Manasra, G. , 2005, Software Engineering: An Established Engineering Discipline or Just a Computer Science/Information Technology Course, Engineering Education Conference, May 17-18, Palestine Polytechnic University, Hebron, Palestine.

2. Conger, S. , 1993, The New Software Engineering, 1st Edition, Course Technology Press.

3. Pressman, R. , 2000, Software Engineering: A Practitioner's Approach, 5th edition, McGraw Hill.

4. Sommerville I. , 2001, Software Engineering, 6th edition, Addison-Wesley.

5. McCauly, R. and Lackson, U. , 1998, Teaching Software Engineering Early- Experiences and Results, Frontiers in Education Conference, November 4-7, Tempe, Arizona, USA.

6. Odeh, M. , 2003, A Reflective Approach to Improve Learning and Teaching of Software Engineering in Large Groups, The International Arab Journal of Information Technology, Vol. 1, No. 0.

7. Newble, D. , and Cannon R. , 1991, A Handbook for Teachers in Universities and College, Kogan Page.

8. Favela J. and Pena-Mora F. , 2001, An Experience in Collaborative Software Engineering Education, IEEE Software, pp. 47-52, March/ April.

9. Bennett, S. , McRobb, S. , and Farmer, R. , 2006, Object-Oriented Systems Analysis and Design using UML, 3rd edition, McGraw Hill.

application, give the students the chance to use all what they grasped during the whole period of the curriculum. The students would apply software engineering principles step by step. The questionnaire also shows such fact.

5. Received Benefits:

If students take most of the courses in an (IT) curriculum, a software engineering course will be taught with a concentration of the sound engineering principles. We advocate the idea that at least the courses of Programming Languages, Object-Oriented Programming, Database Systems, Operating Systems and Networking should be offered before a software engineering course in a curriculum. This means that a software engineering course should be offered as late as possible, just before a software graduation project (if the curriculum includes such a project) . If the project is offered as an introduction to the project (in one semester) and a project (in the next semester) (i.e. over two semesters) , the software engineering course should be offered with the introduction to the project to make the most out of the course, where students can apply all the principles they are learning to their graduation project.

No one can deny that instructors of software engineering courses have a great influence on the students studying such courses. Therefore, in addition to the timing of software engineering courses offering, instructors' qualifications and technical experience are of great importance and should be considered in a study like ours.

6. Conclusion:

Our argument states that a software engineering course should be given as late as possible in a computing curriculum. The results of the questionnaire match our argument regarding the time of teaching a software engineering course in any IT-related curriculum. We advocate the idea of teaching software engineering courses as late as possible. In our study, we showed that some courses should precede software engineering courses and others should follow. In other words, software engineering courses should precede the graduation project and it also should follow courses such as programming languages, data structure, algorithms, etc.

object-oriented course must precede a software engineering course, which supports our opinion.

It would be a good idea to have some programming courses at the end of the curriculum. Those programming courses should be project-based courses, so that the students could implement their course projects using the new language and should follow the steps of the software engineering, if the courses are not project-based, then it won't matter if such courses are leading or lagging software engineering. This is what we saw in the questionnaire when the students were in dispute about the visual programming course which is a programming course offered in the later years of the study. The dispute comes from the fact that the students weren't implementing the concepts of Software engineering as they aren't feeling the advantage of it.

Computer basics courses such as digital design and computer organization and architecture have no dependency on software engineering or vice versa. This is what we found in the questionnaire. Such courses would make no difference if the student learns it before or after software engineering.

System programming is one of the important courses in a computing discipline, or the course of such type like compilers design. Such courses should be project-based courses, so the students get benefit from a software engineering course taught before studying systems programming. The questionnaire results show that the system programming depends on the software engineering, and it should be offered with or after a software engineering course.

Database concept courses might be theory and implementation using any databases tools or computer language. The theory part includes the design of a database system and the implementation would be part of a complete system. From the study we argue that such a course should be offered at least with or before a software engineering course but not after.

The graduation project course, where the students should use all the concepts they have studied to develop a full-fledged software system/

Visual Programming	50%	50%	
Computer Graphics	50%	50%	
Operating Systems	75%	25%	
Systems Programming	30%	70%	
Digital Systems	80%	10%	10%

Analysis can be conducted using SPSS or any other statistical software package. In this research, the data were so simple and there is no need to be analyzed using such tools.

Most of the computing curriculums should have some programming courses, operating systems, database concepts, networking essentials, variety of programming languages, computer basics and design. Each course has an impact on the students, for example the outcome of the programming language course is that the student must develop a program for a specific problem.

In our university, the students have the following courses in programming like Introduction to Programming, in which student learn programming basics (programming in small) and some related courses such as Data Structure and Algorithms Design and Analysis.

Programming is the implementation phase in software engineering life cycle, which should be known to the student before studying the life cycle of the software development process itself. This fully matches the results of the questionnaire.

After the students were able to program in small, they should be able to program in large, which is supported by object-oriented course. The object-oriented programming course teaches the students the concepts of object-oriented technology using one of the programming languages like C++ or Java. The object-oriented course objective is to equip them with the ability to analyze an existing object-oriented system, and modify such system. In this course, the student should first understand the object-oriented before they can apply and develop the object-oriented solution. Later, if they are able to analyze a complete Object-Oriented system (which is software engineering), they can decide if the system is process oriented or object oriented. So an

An answer for the question that if they had taken the software engineering course more than once was “No” , which means that they passed the course from the first time. We didn’t intend to have such result, but it was like this. Also we found that most of the sample has grade good for software engineering course.

One of the questions that is mentioned above about in which course did you use the software engineering concepts? ***The results were as follow:***

- Object Oriented: 5%
- Graduating Project: 95%
- Database concepts: 30%
- Visual Programming: 26%
- Algorithms design and analysis: 0%
- Computer Graphics: 5%
- Operating Systems: 5%
- Digital Design: 0%
- Systems Programming: 50%

The results were as we expected, the students use the concepts of Software engineering in the graduation project, which is offered in the last year. The issue with the 5% of the result was that those students were late and they didn’t start their graduation project yet. As for both the system programming and visual programming, those courses include a simple project for the course and some students use the concepts of software engineering for such project. As for the other courses, it seems that the students don’t use the concepts of Software engineering. This matches what we think of as to teach the software engineering course as late as possible.

Another question about getting the opinion of the students of when to teach a software engineering course, the results were shown in the table below:

Course name	Before SW	After SW	With SW
Data structure	95%	5%	
Object Oriented	65%	30%	5%
Graduating Project	0%	90%	10%

Objects Identifications, Object-Oriented design and Object-Oriented implementation (building) . Therefore students should first learn what object-oriented technology is before starting to develop Object-Oriented systems.

As for the instructor, who could be a matter of debate, as most academics are rarely involved in software industry. An instructor who never developed a software system will have difficulty teaching students how to build software system. Teaching software engineering depends a lot on the concepts that have been implemented, so the instructor who has never been in software engineering industry would find it hard to teach software engineering as he/she lacks the experience and real world examples, as most of the examples in the book are still theoretical.

When to teach software engineering? This is a matter of debate and in this paper, we tried to answer this question. The rule of thumb for such is "What before how" , for example you couldn't teach data structure before having the students knowledge about a programming language. This means that the curriculum must have a programming language course at least before getting into a data structure course. The same thing applies for a software engineering course. There are many courses in the curriculum that should be taught before a software engineering course and others that should be taught after a software engineering course.

The questionnaire contains some of the questions about teaching software engineering, such as:

- In which course of the following have you used the concepts of the software engineering?
- What is the percentage of the dependency of some courses on software engineering and vice versa? The questionnaire contains also some introduction about the questioned person.

The questionnaire was conducted in Palestine Polytechnic University, the intended group of study was mostly senior and graduate students.

It is found that more than 95% of the students took the software engineering course in the third year, which means it is two years before graduating. The 5% of those had problems due to failure in some courses which caused the delay of taking that course. The curriculum in the PPU for Computer Systems Engineering has the software engineering in the third year.

be taught, and the instructor himself is part of the argument for software engineering course. This make' it different from any other course.

To give an example for the textbook, let us take a look at one of the Deitel and Deitel books for teaching programming languages. Such textbooks contain comments and guides for software engineering. Teaching a programming language, using such textbooks for freshman and sophomore students, is confusing compared to senior and junior students, as those are familiar with such comments.

If a programming language textbook discusses analysis and design for Object Oriented, it would make understanding the programming language itself harder and more complicated. So, the fact that the instructor should choose a book that not only matches the students' level but also concentrates on the subject matter.

Software Engineering material; system planning, system analysis, system design, system testing and maintenance, is the same for different methodologies: process oriented, data oriented or object oriented. In addition, there are a lot of other things that a software engineering course could have like formal systems, web systems, agile systems and prototype systems.

Many things of the above points deserve more attention. Lets' take a system plan which involves system size estimation, decision making, economic issues, tasks network, time plan, sources estimation, cost estimation, etc. This requires that students study some techniques in economics, like taking an economic engineering management course before the software engineering course.

Another example, designing Object Oriented system is a lot different from the implementation of Object Oriented system using any computer programming language. Building Object-Oriented system comes in the late phases of Object-Oriented Engineering, which has requirements gathering,

find out the main reasons behind that, we have decided to conduct this study to be able to specify why this is happening.

3. Teaching Software Engineering Courses:

In teaching software engineering courses, many phases of software systems development are explained. For example, in the system design phase, many decisions have to be taken including:

- ♦ The decision regarding the system, whether it will be running as a centralized system or distributed. This affects the choice of the operating system to be used.
- ♦ The decision regarding the number of tiers of the client/server system, whether it is one-tier, two-tier, or n-tier systems. This affects the whole implementation of the system. One tier will be the easiest to implement but the most constrained. Two-tier client/server system will be more difficult to implement, but it will have some well-known advantages. It will include a decision of the web-server to be used and the network protocol to be used. If the system is three-tier client/server system, decisions regarding the web-server, application server, and the database server have to be made.
- ♦ The decision regarding the choice of the data model for the database, whether it is relational data model, object-oriented data model, object-relational data model, etc.
- ♦ The decision regarding the choice of the programming language to be used in the implementation.

Generally, software engineering courses cover many details that are not supposed to be covered. For example, database modeling concepts are covered. If a database course was taken before the software engineering course, then there would be no need for such coverage. Instead, the focus will be on the general principles of the software engineering practices.

4. Analysis of the Questionnaire:

Software Engineering course must be part of any computing program such as Computer Science, Information Systems, Computer Engineering, etc. This course must have software engineering concepts, theories, ideas, techniques that the student must have to endure his career.

Teaching Software Engineering course involve many things, from choosing the textbook, the material that should be taught, when it should

1. Introduction:

Many information technology (IT) majors/ curriculums, including computer science, computer systems engineering, computer information systems to name just a few, include software engineering courses (at least one course) to teach students the software engineering principles. After reviewing the (IT) curriculums, we have noticed that software engineering courses are taught early in the study years, before a number of courses like database systems, operating systems, computer networks, etc.

Many issues regarding the teaching and practice of software engineering have been presented in the literature (Arman and Manasra, 2005; Conger, 1993; Pressman, 2000; Sommerville, 2001; McCauly and Lackson, 1998; Odeh, 2003; Newble and Cannon, 1991; Favela and Pena-Mora, 2001; Bennett et al., 2006). Some researchers focused on the teaching of software engineering such as teaching in large groups or small groups. Odeh's argument was about teaching software engineering in large groups (Odeh, 2003). In our study, our argument is about the "time"/ "when" of offering a software engineering course. Some courses should be offered before a software engineering course and others must be offered after the software engineering courses.

In this paper, we argue that many supporting courses, like database systems, operating systems, networking essentials, to name just a few, to software development must be taught as early as possible and a software engineering course should be taught as late as possible to emphasize the sound engineering principles rather than focusing on the details that are covered in other courses. We conducted a survey regarding that and the results were in favour of our argument.

2. Motivation:

As mentioned before, most students have weaknesses in applying the sound software engineering principles and best practices. In an attempt to

Abstract:

The best time for teaching software engineering courses has been an issue of debate for a long time, in addition to the issue of how to teach software engineering courses. Some researchers are arguing that teaching in large groups is better than small groups. Others are advocating a project-based approach. Recently, we have noticed that there is an evident weakness among our students in applying and using software engineering principles in advanced courses that require major software projects. We have also noticed that many software graduation projects lack the concrete and correct usage of sound software engineering principles. In an attempt to determine the main reasons behind that, we reviewed the study plans of many IT- related departments, which generally distribute courses over years and semesters, and found that software engineering courses are taught early in the plans. However, we argue that such courses should be taught as late as possible to emphasize the engineering principles rather than focusing on the details that are covered in other courses. We conducted a survey regarding that and the results were in favour of our argument.

Keywords:

Software Engineering, Software Engineering Education.

ملخص:

يعد اختيار أفضل وقت لتدريس مساقات هندسة البرمجيات من القضايا المطروحة للنقاش لفترة طويلة، إضافة إلى كيفية تدريس هذه المساقات. فبعض الباحثين يرون أن يتم تدريس مساقات هندسة البرمجيات في مجموعات كبيرة أفضل من أن يتم تدريسها في مجموعات صغيرة وبعضهم يرى أن يتم ذلك من خلال المشاريع. لاحظنا حديثا أن هناك ضعفا واضحا عند طلبتنا في استخدام مبادئ هندسة البرمجيات وتطبيقها بصورة سليمة خصوصا في المساقات المتقدمة التي تتطلب مشاريع برمجية كبيرة نسبيا. كما أن مشاريع التخرج لطلبة برامج تكنولوجيا المعلومات تفتقر إلى استخدام المبادئ السليمة والصحيحة في هندسة البرمجيات. وفي محاولة منا للوقوف على الأسباب الرئيسة وراء ذلك قمنا بمراجعة الخطط الدراسية لمجموعة دوائر تكنولوجيا المعلومات والتخصصات الوثيقة الصلة بها والتي تقوم بتوزيع المساقات على الفصول والسنوات المختلفة ووجدنا أن مقررات هندسة البرمجيات تدرس مبكرا ضمن هذه الخطط، ولكننا نرى أنه من الأفضل أن يتم ذلك في الفصول الأخيرة من الخطة قدر الإمكان وذلك للتركيز على المبادئ الأساسية في هندسة البرمجيات بدلا من التركيز على التفاصيل التي تغطى في المساقات الأخرى. لقد قمنا بإجراء مسح فيما يتعلق بذلك وكانت النتائج معززة ومؤيدة لفكرة تدريس مساقات هندسة البرمجيات في الفصول الأخيرة.

The Best Time to Teach Software Engineering Courses in Information Technology Programs

Nabil Arman*
Khalid Daghameen**

* Department of Mathematics and Computer Science, Palestine Polytechnic University, Hebron, Palestine.
** Department of Electrical and Computer Engineering, Palestine Polytechnic University, Hebron, Palestine.

28. Lawrence D. W. and Laflamme L. Using online databases to find journal articles on injury prevention and safety promotion research: key journals and the databases that index them, Inj. Prev. 2008;14;91-95

29. Chang, C. , Beghtol, C. , Mackenzie, S. , Maurice, P. , Peck, S. , Rogmans, W. , et al. ,. Thesaurus of Injury Prevention Terminology. SMARTRISK, Toronto 2003.

30. Gallagher, L. A. , Thesaurus of Psychological Index Terms, vol. iv, 10th ed. American Psychological Association, Washington, DC 2005..

31. Gore, G. , Searching the medical literature. Injury Prevention 9, 103–104, 2003.

32. McCray, A. T. , The nature of lexical knowledge. Methods of Information in Medicine 37, 353–360. 1998

33. Lawrence D. W. , Using online databases to find peer-reviewed journal articles on injury prevention and safety promotion research: a study of textword queries by SafetyLit users, Injury Prevention 2007;13: 232–236.

34. Murphy L. S. , Reinsch S. et all, Searching biomedical databases on complementary medicine: the use of controlled vocabulary among authors, indexers and investigators, BMC Complementary and Alternative Medicine 2003, 3: 3

35. IJzereef1 L. , Kamps J. and de Rijke M. , Biomedical Retrieval: How Can a Thesaurus Help? LNCS 3761,pp. 1432-1448, 2005.

36. A. C. Yu, “Methods in biomedical ontology,” J. Biomed. Ontol. , vol. 30, no. 3, pp. 252–266, 2006.

37. Taboada M. , Lal´ın R. , and Mart´ınez D. , An Automated Approach to Mapping External Terminologies to the UMLS, IEEE TRANSACTIONS ON BIOMEDICAL ENGINEERING, VOL. 56, NO. 6, , page 1598-1605, JUNE 2009.

38. S. Riedel, E. Klein Genic interaction extraction with semantic and syntactic chains, In Proceedings of ICML05 Workshop on Learning Language in Logic (LLL05) , 2005.

39. Kim M. Y. , Detection of Protein Subcellular Localization based on a Full Syntactic Parser and Semantic Information, Proceedings of the Fifth International Conference on Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (FSKD. 2008) , 2008.

20. NAKAYAMA K. , HARA T. and NISHIO Sh. A Thesaurus Construction Method from Large ScaleWeb Dictionaries, Proceeding of the 21st International Conference on Advanced Networking and Applications (AINA'07) , 2007.

21. Kongthon A. , Haruechaiyasak Ch. And Thaiprayoon S. Constructing Term Thesaurus using Text Association Rule Mining, Proceedings of ECTI-CON 2008

22. Popek G. and Katarzyniak R. P. Agent-based Generation of Personal Thesaurus, Proceedings of the First Asian Conference on Intelligent Information and Database Systems (ACIIDS. 2009) , 2009.

23. Milne D. , Medelyan O. and Witten I. H. Mining Domain-Specific Thesauri from Wikipedia: A case study, Proceedings of the 2006 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence (WI 2006) Main Conference Proceedings (WI'06) , 2006.

24. Shah NH, Jonquet C, Chiang AP, Butte AJ, Chen R and Musen MA, Ontology-driven indexing of public datasets for translational bioinformatics , Centre for Biomedical Informatics, Feb. 2009.

25. Shah NH, Rubin DL, Supekar KS, Musen MA. , Ontology-based annotation and query of tissue microarray data, AMIA Annu Symp Proc. 2006: 709-13.

26. Lowe, HJ; Barnett, GO. Understanding and using the medical subject headings (MeSH) vocabulary to perform literature searches. JAMA. 1994 Apr 13;271 (14) : 1103–1108.

27. Lawrence DW. Searching the scholarly literature for injury prevention-related articles. Proceedings of the National Injury & Violence Prevention Research Conference, Oct 10 2007, Columbus, OH, USA: Nationwide Children's Hospital and the Society for Advancement of Violence and Injury Research (SAVIR) 2007.

11. Sintichakis M. and Constantopoulos P. , A Method for Monolingual Thesauri Merging. In Proc. 20th International Conference on Research and Development in Information Retrieval, ACM SIGIR, Philadeplphia PA, USA, July 1997.

12. Voorhees E. M, "Using WordNet to Disambiguate Word Sense for Text Retrieval" , Proc ACM SIGIR'93, Pittsburgh, 1993, 171-180.

13. Miller G. A. , WordNet: a lexical database for English" , Communications of the ACM, 38 (11) , 39–41, 1995.

14. Liddy, E. D. and Paik W. , Statistically-guided word sense disambiguation. In Proceedings of AAAl Fall '92 Symposium on Probabilistic Approaches to Natural Language (Boston, Mass.). AAAI, Menlo Park, Calif. (1992).

15. Chodorow M. S. , Byrd R. J. and Heidorn G. , Extracting semantic hierarchies from a large on-line dictionary, In 23ed annual meeting of the association for computational Lingustics, pp 299-304, Chicago, Illinois, July, 1985.

16. Markowitz J. , Ahlswede T. and Evens M, Semantically significant patterns in dictionary definition. In Proc. of ACL-24, pp 112-119, 1986.

17. Tingting He and Jing, Li. Building relationships for hypernym and hyponym among Cilin synsets under the guidance of WordNet, SWCL, 2004.

18. Tingting HE, LI J. and Donghong, JI. Discovering ISO Relations among Synsets in a Flat Thesaurus Automatically, Proceeding ofNLP-KE'05, 2005.

19. Shepherd M. , Watters C. and Young J. , Context Thesaurus for the Extraction of Metadata from Medical Research Papers , Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences – 2004.

References:

1. Roe S. K. and Thomas A. R. , “The Thesaurus: Review, Renaissance, and Revision” , Routledge, 2004
2. Salton G. , McGill M. J. , Introduction to modern information retrieval. McGraw Hill, New York, 1983.
3. Aitchison J. , Gilchrist A. , and Bawden D. , Thesaurus Construction. 3ed. ASLIB, 1997.
4. Abuzir Y. , Vervenne D. , Kaczmarski P. and Vandamme F. , “Extracting Semantic Relationships between Terms using IKEM Tool” , KIM/KIT NEWS, Vol. 15, nr. 3, Nov. 2000.
5. Golub K. , The Role of Different Thesauri Terms and Captions in Automated Subject Classification, Proceedings of the 2006 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence (WI 2006 Main Conference Proceedings) (WI’06) , 2006.
6. Crouch C. J. , An approach to the automatic construction of global thesauri, Information Processing & Management, 26 (5) : 629-40, 1990.
7. Qui Y. and Frei H. P. , Concept Based Query Expansion. Proc. of the 16th Int. ACM SIGIR Conf. on R&D in Information Retrieval, Pittsburgh, SIGIR Forum, ACM Press, June 1993.
8. G. Grefenstette, Use of syntatic context to produce term association lists for text retrieval. In SIGIR’92, pp. 89--97, 1992.
9. Ruge G. , Experiments on linguistically based term associations. In RIAO’91, pp. 528-545, 1991.
10. Mili H. , Rada R. “Merging Thesauri: Principles and Evaluation” . IEEE Transactions On Pattern Analysis and Machine Intelligence, 10 (2) : 204-220, 1988.

terms and the relationships between them. The information is often presented in an implicit way, and we aim at rendering it explicitly so that (ATCT) tool can make good use of it. The choice of the prearranged list as a source of information to construct thesaurus provides us with accurate results.

The main purpose of the Medical thesaurus will involve its use to index online documents related to Medicine. Once this tool is incorporated, users will be able to search for abstracts of articles from professional journals, reports from academic institutions and organizations, and proceedings of relevant conferences in a more comprehensive and systematic fashion. It is also envisioned that this tool will have a much broader application. Specifically, the Medical thesaurus offers medical resource centers, a taxonomic structure that facilitates consistent indexing of information resources, ultimately enabling professionals to conduct more effective and efficient information search.

in the thesaurus. Each scope note will be automatically mapped to the best matching concept (s) or term (s) in the thesaurus.

Finally the results of the thesaurus merging process can be viewed through our thesaurus manager tool.

Since the field of information retrieval is constantly evolving, new online search systems is required to know all of the different words that may apply to a concept in order to conduct a thorough search. These new online search engines have the same limitations as other text keyword based retrieval systems. This endeavor will create a multilingual thesaurus that maps concepts across many disciplines at an international level.

5. Conclusion:

We described our tool, which is an automatic tool for thesaurus construction from prearranged lists (ATCT) . We examined our tool with different types of prearranged lists. These prearranged lists may be a table of content, index of books or any other arranged lists (Dictionaries) . (ATCT) can be used to extract the terms and the relationships from these lists using heuristic rules and other syntactic information in any specific domain.

(ATCT) is an ideal tool for developing fast and accurate thesaurus form prearranged lists of terms based on patterns extraction function used in our tool. Examining the other approaches, we can see that their approaches are limited to extract association or hierarchical relationships between terms while our tool (ATCT) can extract all types of relationships of thesaurus. (ATCT) tool can extract the hierarchical, equivalence , association and scope notes relationships between terms.

Our experiment shows that a prearranged list is a good place to find terms and their semantic relations to build a thesaurus automatically. The structure of these electronic lists can contain significant information about

In many cases, a scope note provides a definition of the term and suggests another term to compare. In many thesauri, scope notes are provided only for cases in which searchers and indexers have to be instructed on the differences of terms, and for a term whose scope is unclear. In our medical thesaurus, scope notes are added to the terms in most cases to make their scope, meaning, usage and history clearer. Our main goal is to provide scope notes for all terms of the thesaurus. In our work, all of the terms will have definitions taken from machine-readable medical dictionaries to extract their definitions in order to populate the Scope Note field of our medical thesaurus. We believe that the inclusion of definitions for the majority of medical terms in the thesaurus will be a substantial aid to end-users as well as search intermediaries

In our approach, we have three phases for thesaurus updating and merging. The input of this process will be machine readable medical dictionaries and the result will be the new update multilingual thesaurus, This process will pass through three phases as shown in figure 3.

The first phase is Extraction; the input of this phase is readable medical dictionaries. The terms, definitions and translation will be extracted from these dictionaries and represented into an internal way that is recognized by the second phase.

Merging is the second phase which is the core of the matching process. A mapping processes will be applied to the output of the first phase. These processes will automatically generate various index terms (keywords, concepts, and relations) and the translations of these terms into French and English languages. The structure of the thesaurus will be used to create associations between new terms and the scope notes annotations and concepts

4.6 The Medical Thesaurus:

We are developing a thesaurus that clarifies important medical concepts and standardizes their corresponding terms. The primary purpose of the medical thesaurus is to index documents so that users can conduct online searches from a variety of starting points to retrieve related information with satisfactory completeness and with a minimum amount of irrelevant material. Other purposes could include providing definitions of terms, describing the scope of the concepts covered by each term, and demonstrating the interrelationships of concepts.

Although there are many reasons for creating this thesaurus, it is not intended to impose an "official language" upon practitioners in any field. If the standard vocabulary is to be widely accepted and successfully used, it will need to include all the various terms for each concept, their spelling variants, and words in use by non-experts that refer to the key concepts. Such a thesaurus would not only be an indispensable tool for facilitating access to documents but would also provide a multidisciplinary glossary of the medical terms.

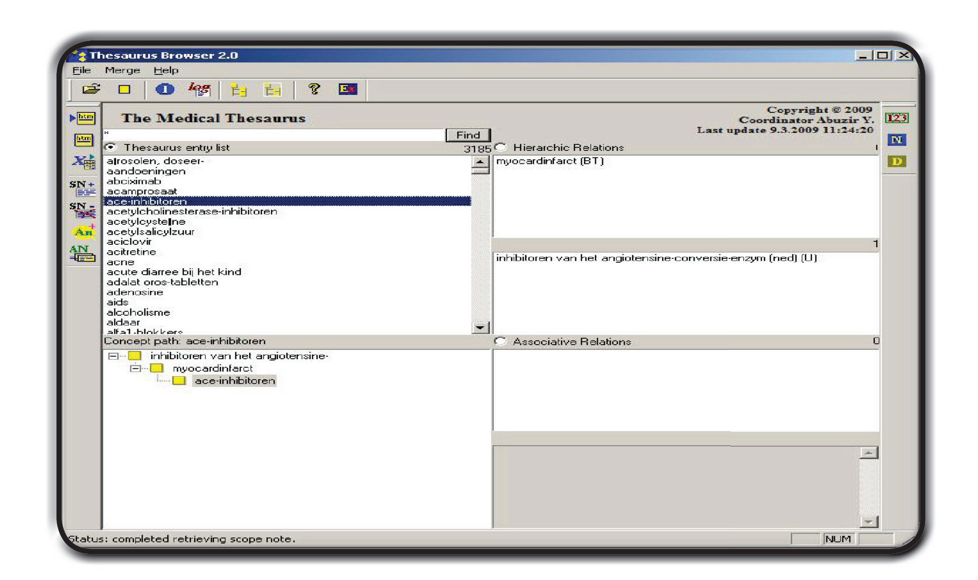
Figure (3)

Updating and Merging the Thesaurus

This regards to the different characters coding systems (see table 2) . Other functions were implemented to find these codes and replaced them with the correct characters. For the task at hand the results of the parsing are highly satisfactory. The noisy list of terms and the relationships (5%) were analyzed automatically and manually and added to the thesaurus.

Figure (2)

Medical thesaurus



The Medical Thesaurus contains different relationships, hierarchical relationships BT/ NT, equivalence relationships U/UF (Use/ Used for), associative relationship RT (Related Terms) and the SN (scope note) . Figure -2 shows the thesaurus. The first draft version of the thesaurus contains 3185 terms. The second phase of this thesaurus is concerned with building a multilingual thesaurus that support English and French languages. A tool (Figure 3) to update and merge thesauri was tested and will be used for the process of building the multilingual Thesaurus from Medical Databases[1], and machine readable Dictionaries

[1] CORK Database.

Hepatitis -B -C	24/24 - 25/77 - 26/62 23/94	The minus sign indicates a compound term. The system will form a new term by replacing by adding Hepatitis. The new term Hepatitis-A

The last example is the patterns Zie ook (see also) will give us the association relation between AIDS and HIV-infective, and the system will transform it to the thesaurus.

4.4 Summary:

A number of text preprocessing tasks were done to the list in order to prepare the terms for use in our automatic conversion tool. The preprocessing includes text operations like extracting and finding the boundary of the terms, removing special characters and character conversion. We also remove list of page numbers following the terms.

During text extraction we apply the following heuristic rules while constructing the thesaurus.

- All terms that start with uppercase characters is considered as BT term in the thesaurus structure.
- All terms that start with lowercase characters are considered as NT term in the thesaurus structure. We can see from this that all terms starting with lowercase characters considered as NT for the upper term that start with uppercase characters.
- Parenthesis was converted into UF Relationships.
- See used to represent the equivalence relationships.
- See also used to represent the association relationships.

4.5 Evaluation:

Finally, testing our approach on different real-world terminologies within the medicine or research realm helps evaluate the scope of the method’s application. Our approach was tested to create a thesaurus using the (ATCT) and using the thesaurus in indexing medical databases. A sample of prearranged lists were used to construct the Medical Thesaurus and we compared our manual thesaurus with the automatic thesaurus construction automatically. At present, (95%) of the entries have been completely analyzed without error by our tool based on the set of rules used in the text extractions for single terms or to compose a compound term and relationships extraction. The other (5%) of the entries are basically spelling mistalres and some other minor errors.

- The state of the first character in the terms. There are two states, terms with capital letters and terms with small letters.
- Terms or letters have special characters like + or – at the first position or at the end of the terms

We have gathered more information about how to discover the relations; Table 2 shows sample rules used to discover the relations.

We used a set of rules to find the relations. The tool first tries parsing the entries in the list with the primary set of patterns. If no patterns are found, the tool adds terms to the thesaurus list. For example the term Bromocriptine will be added to the thesaurus as a term.

Let us take another sample, Table 2 shows an example with the terms Vitaminen that has 6 NT terms. The hierarchy is discovered by the heuristic rules. We illustrate how we extract the hierarchical relation using the above rules. This process is performed on all terms in the list and then all the hierarchical relations are found by this rule.

Table (2)
Sample from the prearrange list

Example	Description
reumato ‹ de 23/76	ANSI to ASCII code conversion
Bromocriptine 27/2	Thesaurus term
Antipsychotic, see neuroleptica	Occurrence of Zie equivalence relation
AIDS see also HIV- infectie 24/55 - 24/56 - 24/89	Occurrence of Zie ook Association relation
Vitaminen congenitale afwijkingen 24/13 supplementen 26/49 vitamine A 24/13 vitamine B6 en B12 27/53 vitamine E 27/30 vitamine K 24/14 - 27/81	Hierarchical relations. Terms that start with uppercase characters are considered as BT while the terms which follow that term and start with lowercase characters are considered as NT terms.

Broader Term BT. Other terms that do not start with capital letters are Narrow Terms NT. Such rules are used to identify the hierarchical relationships in the list.

4.2 Information Type:

Let us now concentrate on the nature of the information that should be used by the system. We have identified three types of information:

- Relationships in which the terms are extracted:
- Hierarchical Relationship (BT/ NT) ,
- Association relationship
- Equivalence relationship
- Determining the position and replacement of the special characters to form a complete term.
- ANSI to ASCII character table lookup

These might be termed as the assumptions of our tool.

According to the information mentioned before, the first class of information identifies and defines the terms and the relationships between the terms. The second one introduces the rules to form complete terms. This is of crucial importance in term extraction because it avoids making incorrect interpretations of the terms. The latter is called the terms correcting.

4.3 Structure of the lists:

In general, the structure of the list is a sequence of lines. Each of these lines consists of set of words represent a term or more and the relationships between terms in addition to the set of page number (s) related to that term. The main structure used in the list is as follows (Table 2) :

- Characters conversion from ANSI to ASCII code.
- Single term.
- Terms have an association or equivalence relations. These are multiple terms.

and uses special syntactic structure to represent the relationships. The advantage of the prearranged list is that some of its structures are used very often and it gives hints for the ways to create a thesaurus or extract information.

- The simplicity of the sentences (limit length, limit number of patterns) leads us to more limits of set rules to extract the relationships.
- The prearranged lists are a rich resource of terms.

4. Medical Thesaurus Construction:

4.1 General:

In this section, we present the structure of the prearranged lists and the relationships we are seeking. The methods used to extract the relationships and the results obtained are shown. This section presents the steps, ideas, process, and heuristics leading to automatic construction of thesaurus from prearranged list.

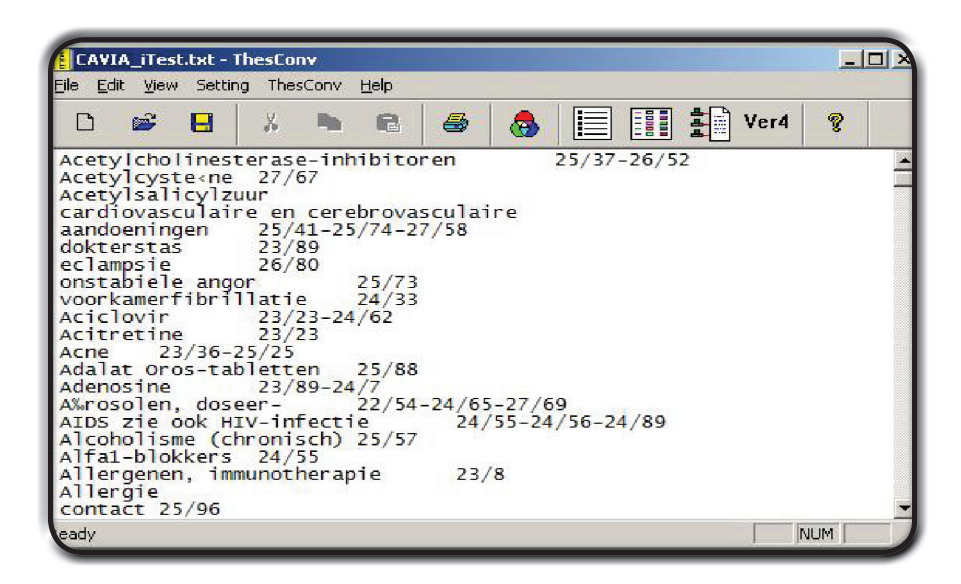
Our approach to construct a medical thesaurus is based on sets of heuristics rules. The first step involves parsing the list using our tool: Automatic Thesaurus Converter Tool (ATCT) . The resulting parse structure is then subjected to a set of heuristics rules whose goal is to identify the syntactic and lexical patterns which are consistently associated with some specific semantic relations.

The list was analyzed automatically as a whole and a number of rules were discovered. By using these rules, (ATCT) can organize the list into a structured thesaurus. A procedure for extracting and using these rules was developed and the Results were positive.

Different heuristics rules were used to discover and characterize the relationships between terms. The goal at this stage is to be existted between the terms in the list. Analyzing the list shows that uppercase or lowercase states of the letter are considered to be an indication of hierarchical relationships between terms. Terms beginning with capital letters were considered as

Figure (1)

Automatic Thesaurus Construction Tool ((ATCT))



3.2 Characteristics of the Prearranged Lists:

Deciding to work with prearranged lists reflects our belief that the prearranged lists are a good source for thesaurus construction. These lists are rich in domain information and terms.

The scope of the vocabulary used in the prearranged lists is not the same as in the unrestricted text. Moreover, the language used in the prearranged lists is appropriately called structured. The regularity of the language used within the prearranged lists definition lies in the frequent occurrence of lexical and syntactic patterns to express particular semantic relationships.

Now, let us summarize our justification for choosing the prearranged lists as our source for thesaurus construction:

- The prearranged lists give strong enough information for thesaurus construction. They are a very good starting point.
- The prearranged lists contain the same vocabulary as a plain text,

productive to use a thesaurus that was constructed to facilitate finding material[35].

Research oriented to promote using controlled vocabularies is an extensively recognized topic in a biomedical community [36]. The proliferation of biomedical terminologies and the need to use them in many health care activities, as well as in information retrieval have increased their value as knowledge resources. Providing interoperability between different knowledge sources is also a critical issue for efficient information, sharing in other communities [37].

To improve performance in detecting protein subcellular localization information, the author attempted to use semantic information from the Word Net thesaurus. Furthermore, they demonstrated that syntactic and semantic information is important for the performance of this method [38,39].

3. An Overview:

We propose an efficient thesaurus construction method based on prearranged lists. In the following sections, we describe our approach in detail after describing the characteristics of the prearranged lists.

3.1 Basic Strategy:

A thesaurus is a data structure that defines semantic relations between words. Relations have been extracted from prearranged list in a two step procedure:

- First: parsing the list,
- Second: using patterns to find the relationships.

The first step involves parsing the list using our tool (Automatic Thesaurus Construction Tool ((ATCT)) figure-1) . The resulting parsing structures are then subjected to a set of heuristic rules whose goal is to identify the occurrence of these patterns which are an indication of some specific relations. These patterns are used to decide what relationships should be attached to the term in the list.

Popek G. and Katarzyniak R. P described an approach to extract relations. Extracting relations presented in their work based on finding relations between concepts in general needs all allowed combinations of concepts and hedges to be checked results in great complexity if done without planning. There are two main ideas for this task. The first one is to remember the sets for each property X once they are extracted. Most likely the sets will be used multiple times and it is a waste of resources to calculate them every time. The second idea is to find dependencies between co-occurrence of relations. In using these dependencies, some cases can be excluded from the search. Because of that, dependencies between co-occurrence of relations are listed and used in an algorithm for a determination and update of thesaurus to potentially reduce its complexity [22]. Another important step is to take into consideration knowledge stored in the thesauri. It should be used at least in such areas as planning.

Milne D. , Medelyan O. and Witten I. H. ,Mining , have shown how to construct domain- and corpus specific thesauri from Wikipedia. Comparing terms and semantic relations to those in a manually created thesaurus demonstrates excellent coverage of domain terminology, and of synonymy relations between terms [23].

There are many studies [24], [25], [26], [27], [28], [29], [30], [31], [32], [33], [34] that are a series of investigations that may help to shed light on the knowledge, skills, and practices that researchers and practitioners use when seeking medical literature. A thorough search of the literature is important. Incomplete literature search may result in a distorted interpretation of the body of research on a topic. Decisions that are based on incomplete information are poorly informed and may waste time, work effort, and money especially if that information is gathered from a few familiar sources using only search terms that are familiar.

Although searching by keywords is usually highly focused, there are cases where a keywords search may produce excessive irrelevant information, particularly for words with multiple meanings. Thus, it is probably more

The second approach is merging existing thesauri [10], [11]. This approach is appropriate when two or more thesauri for a given subject exist that need to be merged into a single unit. If a new thesaurus can indeed be served by merging two or more existing thesauri, then a merger perhaps is likely to be more efficient than producing the thesaurus from scratch.

The simplest approach to construct a thesaurus automatically is to reuse existing online lexicographic databases, such as Word Net [12], [13] Longman's subject codes [14]

One important relation between terms is the hierarchy relation. It has given a lot of importance in recent work on knowledge extraction and thesaurus construction from dictionaries [15], [16].

In recent years, novel methods for thesaurus construction based on structured documents are getting much attention. Tingting et al proposed an unsupervised method for relation discovery in a flat thesaurus. The key idea includes mapping synsets in a flat thesaurus to Mapped Areas in Word Net, and getting the relations among synsets according to the average distances between the Mapped Areas in Word Net's semantic structure. They have made experiments to discover the relations of Immediate Super-Ordinate among nouns in Cilin and they did not discover other relations in Cilin automatically [17,18].

Shepherd et al. , described an approach to the automatic extraction of metadata from medical research papers. Medical research papers tend to have stereotypic prescribed sections, such as introduction, methods, and conclusions. The approach described uses context thesauri and the semantic structure of the documents to extract metadata based on these stereotypic sections and if they appear in the appropriate sections and in the size of the context windows from that document [19].

Kongthon A. etal. , proposed a method to analyze the link structure of Web-based dictionaries to construct an association thesaurus. In their project, they extracted term associations only and not other term relations such as "is-a" or "part-of." (Hierarchical relations) [20, 21].

The work presented focuses on the extraction of the different relationships (hierarchical, association and equivalence relationships) that best characterize the term in these lists. Part of this research outlines how Medical Thesauri may help resolve a number of common difficulties encountered when searching online recourses.

An important part of this work will be the idea of using prearranged lists to construct a thesaurus automatically. The main basic elements that will be studied in our work to construct a thesaurus from prearranged lists are:

- ♦ The choice of the list.
- ♦ The type of the relationships.
- ♦ Discovering of the patterns that represent the relations between terms.
- ♦ The use of the patterns to extract the relationships.

To discover the different relationships of the thesaurus, we need to examine the format or structure of these lists. Each list has a different format to represent relationships and different patterns to discover these relationships. We developed a tool to extract these patterns automatically from the list and the terms related to these patterns to create the thesaurus.

In section 2 we discuss related work. Section 3 looks at all the steps to transform the terms found in the list into thesaurus. We also show the extraction of the relation's type as we build the thesaurus. Section 4 discusses the construction of the medical thesaurus from a prearranged list like book index. Finally, we give our conclusion in section 5.

2. Related Work:

Various techniques and approaches were used to construct thesaurus. Building manual thesauri requires a lot of human labor from linguists or domain experts and they are expensive to build. Since it is difficult and expensive to build thesauri manually, many researchers attempted to construct thesauri automatically [3]. There are different approaches to construct a thesaurus. The first approach, on designing a thesaurus from document collection, is a standard one [2], [4], [6], [7], [8], [9]. Here the idea is to use a collection of documents as the source for thesaurus construction. This assumes that a representative body of text is available. By applying statistical or linguistic procedures, we can identify important terms as well as their significant relationships. These can be viewed as the raw information from which prearranged list or dictionaries are made.

to assign appropriate terms to individual documents. It is also an important tool for formulating good search strategies. Thesauri can be used to suppress retrieval of non-relevant documents (i.e. increasing precision) by using narrow terms. It can also be used to retrieve more relevant documents (i.e. increasing recall) by expanding the query with related terms [5].

Undoubtedly, thesaurus technology indicates an innovative approach in advanced document management, especially in the field of document indexing and retrieval [1], [2], [3]. Every day millions of people are searching for information stored in documents somewhere locally, in an intranet or on the Internet, in order to find the specific information they want to find at a specific time. Another characteristic feature of a thesaurus is using concepts for indexing which allows a document to be ranked as relevant to a query even if the query term itself does not occur in the text, but only a related term which denotes the same concept applied to document retrieval. This means that thesaurus based indexing allows documents to be retrieved even if one or more of some given words in a search string do not match any word or combination of words in the documents.

The number of researches relevant to medicine is increasing rapidly in many disciplines. A Medical thesaurus identifies and clarifies important concepts from these disciplines and standardizes their corresponding terms. The Medical thesaurus may be used as an indexing and search tool so that users can conduct online searches with satisfactory completeness but with a minimum amount of irrelevant material. Without the Medical thesaurus, researchers may miss important or relevant information related to their discipline studies or researches.

This work shows that standard prearranged lists (e.g. index of books and other list) define highly connected terms linked through basic semantic relations. It deals with the exploitation of The prearranged list of terms for the automatic construction of thesaurus. The prearranged list provides us with more information that is not easily obtained from raw text to construct a thesaurus.

1. Introduction:

This work focuses on automatic construction of medical thesauri from prearranged lists and the use of these thesauri. The thesaurus is designed in order to help researchers and searchers in the domain of Medicine to gain an understanding of the semantic structure of the concepts and the keywords of their queries and to receive a quick answer concerning their queries with specific keywords. A thesaurus has long been a concern in lexicography, and recently, it has found many applications in machine translation, information retrieving, and computational lexical semantics, etc. [1], [2], [3], [4].

A thesaurus is a structured system of terms encoding explicitly semantic relations like synonyms, hyponyms, hyperonyms, part-whole relations, associations, etc. Table 1 shows the relationships between terms in thesauri:

- ♦ The equivalence relationship
- ♦ The hierarchical relationship
- ♦ The associative relationship

Table (1)

Rrelationships between terms

Relationship	Indicator	Abbreviation
Equivalence	Use	none or U
	Used for	UF
Hierarchy	Broader term	BT
	Narrower term	NT
Association	Related term	RT
Scope Notes		SN

A thesaurus provides a precise and controlled dictionary that can be used to coordinate document indexing and retrieval. It can also be used to help searchers write some precise queries. A well-designed thesaurus can be very useful in subject searching in an online document collection. It is an irreplaceable tool as an aid in indexing. An indexer can consult the thesaurus

Abstract:

There is an interest in extracting knowledge and retrieving information automatically from the current availability of a large collection of electronic resources and from the academic literature available on the Web. Much of Thus, researchers may miss relevant, even critical, information in parallel or disparate fields, which in turn may lead them to recreate information already developed or to miss important information that could advance each discipline. A Medical thesaurus identifies and clarifies important concepts from these disciplines and standardizes their corresponding terms. This paper reviews the structure, construction and use of Medical thesauri, and outlines how Medical Thesauri may help resolve a number of common difficulties encountered when searching these recourses. The increasing importance of the medical online resources as information resource makes the thesaurus an aid tool for both professionals and non-experts.

Keywords:

Medical thesaurus, Thesauri use, thesaurus construction, indexing, information retrieval.

ملخص البحث:

تتوافر في العصر الحالي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات العديد من المصادر الالكترونية والمؤلفات الأكاديمية و الأبحاث العلمية التي يمكن الوصول إليها عن طريقة شبكة الانترنت. أدى توافر هذه المصادر بنمط الكتروني إلى اهتمام كبير في استخلاص المعرفة، واسترجاع المعلومات بطريقة أتوماتية بهدف الحصول على المعلومات الصحيحة التي لها علاقة باهتمام الباحث. إن عدم توافر طرق استخلاص المعرفة واسترجاع المعلومات بصورة أتوماتية للباحثين قد يكون أحد الأسباب التي تجعل الباحث لا يجد المعلومات المهمة وذات الصلة بالمواضيع المتباينة، او ذات العلاقة ببحثه العلمي ، والتي قد تؤدي بهم إلى تكرار البحث العلمي والمعلومات التي توصلوا إليها سابقا في مراكز الأبحاث العلمية، أو عدم الحصول على المعلومات المهمة التي يمكن أن تقدم لكل تخصص.

يمكن استخدام هيكلية المفاهيم الطبية (المكنز الطبي) في مجال البحث العلمي في الطب. هذه الهياكل تحدد المفاهيم المهمة في هذه التخصصات وتوضحها، وتوحد آلية الرجوع إليها. يقدم هذا البحث تركيب هيكلية المفاهيم الطبية وبناءها واستخدامها ، ويبين ان هيكلية المفاهيم الطبية قد تساعد في حل العديد من الصعوبات المشتركة التي يواجهها الباحث عند البحث في هذه المصادر الالكترونية. إن الأهمية المتزايدة للموارد الطبية على الانترنت كمصدر معلومات يجعل المكنز الطبي أداة مساعدة في البحث عن المعلومات الطبية لكل من المهنيين والخبراء وغير الخبراء في هذا المجال.

إن القوائم المرتبة مسبقاً مثل محتويات الكتاب والفهارس وغيرها تعدُّ مصدراً جيداً للعثور على الكلمات المفتاحية (المفاهيم) والعلاقات بينها لبناء معجم وهيكلية المفاهيم آليا باستخدام الحزمة البرمجية ATCT التي صُمِّمت في هذا البحث. سيكون لهذه الأداة تطبيق على نطاق واسع، وبخاصة أنها ستكون المعجم الطبي المركزي للمصادر الطبية المتعددة اللغات وهيكلية تصنيف لغوية تسهل الفهرسة بشكل موحد من مصادر المعلومات، مما يمكن في نهاية المطاف الخبراء والباحثين من إجراء البحث عن المعلومات بطريقة أكثر فعالية وكفاءة.

Constructing the Medical The saurus as a Tool for Indexing

Yousef Abuzir *

* Computer Information Systems Department, AlQuds Open University, Palestine.

Appendix 2

Distribution of students' population with respect to the independent variables:

Age	Educational Region	Place of Residence	Sex		Total
			male	female	
18- 29 y	Gaza and Khan Younis	city	2	3	5
		village	2	3	5
		camp	1	10	11
	Ramallah	city	2	2	4
		village	0	23	23
		camp	2	0	2
	Bethlehem and Hebron	city	0	9	9
		village	1	10	11
	Nablus and Salfeet	city	0	9	9
		village	1	10	11
		camp	1	0	1
30- 39 y	Gaza and Khan Younis	village	0	2	2
		camp	0	4	4
	Ramallah	city	0	2	2
		village	0	3	3
	Bethlehem and Hebron	city	0	1	1
		village	1	3	4
		camp	0	1	1
	Nablus and Salfeet	city	0	3	3
		village	3	3	6
Above 40	Ramallah	city	2	0	2
	Nablus and Salfeet	village	0	1	1
	Gaza and Khan Younis	city	0	2	2
Total			18	104	122

Appendices

Appendix 1

Distribution of academic supervisors' population with respect to the independent variables:

Region	Academics	Experience	Qualification	Sex		Total
				Male	Female	
Bethlehem	Full- time	6- 11y	M.A		2	2
		more than 12y	M.A	1		1
			Ph.D	2		2
	Part- time	1- 5y	M.A		1	1
Ramallah	Full- time	6- 11y	M.A	1		1
	Part- time	6- 11y	M.A	1		1
		more than 12y	M.A	1		1
Khan Younis	Part- time	6- 11y	M.A	2		2
		more than 12y	M.A	1		1
Gaza	Full- time	1- 5y	M.A	2		2
	Part- time	more than 12y	Ph.D	1		1
Nablus	Full- time	6- 11y	Ph.D	1	3	4
	Part- time	6- 11y	M.A	4		4
		1- 5y	M.A	1		1
Salfeet	Full- time	1- 5y	M.A	1		1
			Ph.D	1		1
	Part- time	6- 11y	M.A	1		1
		more than 12y	M.A	1		1
			Ph.D	1		1
Hebron	Full- time	6- 11y	Ph.D		1	1
		1- 5y	M.A	1		1
	Part- time	6- 11y	M.A	1		1
		1- 5y	Ph.D	1		1
Total				26	7	33

45. Sung, K. W. (2001) . “Changing the terrain of English Teaching: An inquiry approach using multimedia.” Multimedia- Assisted Language Learning, 4, 57- 85.

46. Tallent- Runnels, M. K. , Thomas, J. A. , and Lan, W. Y. (2006) . “Teaching Courses Online: A Review of the Research.” In: Review of Educational Research, 76 (1) , 93- 135.

47. Urdan, T. A. d Weggen, C. C (2000) . Corporate E- learning: Exploring A New Frontier, WRHAMBRECHT + CO.

48. Ushioda, Eiko (1997) . “The Role of Motivational Thinking in Autonomous Language Learning.” In: D. Little and B Voss (Eds.) , Language Centers: Planning for the New Millennium. (38 – 50) . Plymouth, UK: Cercles.

49. Volery, T. , and Lord, D. (2000) . “Critical Success Factors in Online Education.” The International Journal of Educational Management, 14 (5) , 216–223.

50. Warschauer, M. (2000) . “Online Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study.” In: M. Warschauer and R. Kern (Eds.) , Network- based Language Teaching: Concepts and Practice (41- 58) . Cambridge: Cambridge University Press.

51. Weller M. J and Mason, R. D. (2000) “Evaluating an Open University Web Course: Issue and Innovations.” In: Asensio, M. , Foster, J. , Hodgson, V. and McConnell, D. (Eds.) , Proceeding of Networked Learning 2000, Lancaster,

http://www-tec.open.ac.uk/tel/people/weller/martin/lancs.html

52. Wulf, K. (1996) “Training via the Internet: Where Are We?” Training and Development. 50 (5) .

53. Yang, Shu Ching (2001) . “Language Learning on the World Wide Web: An Investigation of EFL Learners Attitudes and Perceptions.” Journal of Educational Computing Researches. 24 (2) , 155- 181.

54. Zhang, D. and Nunamaker, J. F. (2004) . “A National Language Approach to Content Based Video Indexing and Retrieval for Interactive E- Learning.” IEEE Transactions on Multimedia. 6 (3) , 450- 458.

36. Hedderich, N. (1997) . “Peer Tutoring via Electronic Mail.” In: American Society for Training and Development.

www.elearninggurus.com/articles.html (Accessed 22 June, 2009).

37. Jonassen, D. H. , and Reeves T. C. (1996) . “Learning with technology: Using computers as cognitive tools.” In: D. H. Jonassen (ed.) , Handbook of research for educational communications and technology (693- 719) . New York: Simon and Schuster Macmillan.

38. Kung, Shiao- Chuan and Chuo, Tun- Whei (2002) . “Students’ Perceptions of English Learning through ESL/ EFL Websites.” TESL- EJ. 6 (1) .

39. Sabry and AlShawi (2008) . “Information Systems for Interactive Learning: Design Perspective.” European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS 25- 26, 2008) , Al Bustan Rotana Hotel, Dubai.

40. Salaberry, R. (2000) , “Application of Technology in second Language Teaching: A Retrospective.” Modern Language Journal, 85 (1) .

41. Soong, B. M. H. , Chan, H. C. , Chua, B. C. , and Loh, K. F. (2001) . “Critical success factors for on- line course resources.” Computers and Education, 36 (2) , 101–120.

42. Sproull, L. and Kiesler, S. (1991) . Connections: New ways of working in the networked organization. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

43. Stephenson, J. (2001) . “Teaching and Learning Online.” Pedagogies for New Technologies, Kogan Page, London.

44. Stratfold, M. and McAndrew, P. (2002) . “Interactive Multimedia in Teaching and Learning.” H802 Course Guide, Block 3, Open University, Milton Keynes.

28. Fredericksen, E, Pickett, A, Shea, P. , Pelz, W. and Swan, K. (2000) , "Student Satisfaction and Perceived Learning with On- line Courses: Principles and Examples from the SUNY Learning Network" , Journal of Asynchronous Learning Network. 4 (2)

http://www.aln.org/alnweb/journal/vol4_issue2/le/Fredericksen/LE-fredericksen.htm. [Accessed 6 April, 2009].

29. Galloway, J. P. (1997) . "How Teachers Use and Learn to Use Computers." Technology and Teacher Education Annual Journal. Published by the Association for the Advancement of Computing in Education, Charlottesville, VA.

30. Galloway, J. P. (2008) . "Contemporary Issues in Teaching and Learning with Technology." In: Encyclopedia of Information Science and Technology, 2nd Edition,

http://64.225.158.80/reference/details.asp?ID=8266 andv= table Of Contents.

31. Gonzalez- Bueno, M. (1998) . "The Effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse." Language Learning and Technology. 1 (2) , 55- 70.

32. Hansen, E. A. (2001) . "Comparison of Online and Traditional Interaction of Students." Online Conference on Teaching Online in Higher Education (TOHE) . [Accessed 07, Nov. , 2008]

http://www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/hansen.htm

33. Harper, K. C. , Chen, K and Yen, D. C. (2004) . "Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment." In: Technology in Society. 26 (4) , 585- 598.

34. Harris, D. (1999) . "Creating a Complete Learning Environment." In: French, D. , Hale, C. , Johnson, C. , and Farr (1999) , Internet Based Learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business, Stylus Publishing LLC, 139- 179.

35. Hawkridge, D. (2002) . "Characteristics of Media, Texts, and Technologies." H802 Block 4 Study Guide, section 5, Open University, Milton Keynes.

19. Cook, J and Cook, L. (1998) , “How Technology Enhances the Quality of Student- Centered Learning.” Quality Progress. 31 (7) , 59- 63.

20. Cuban, L. (2001) . Overbought and Undersold: Computers in the Classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

21. DiMatteo, A. (1991) . “Communication, Writing, Learning: An Antiinstrumentalist View of Network Writing.” Computers and Composition, 8 (3) , 519.

22. Dillon, C. L. , and Guawardena, C. N. (1995) . “A framework for the evaluation of telecommunications- based distance education.” Paper presented at the 17th Congress of the International Council for Distance Education, Open University, Milton Keynes.

23. Eastmond, D. V. (1995) . “Alone but Together: Adult Distance Study through Computer Conferencing.” In: Kirka, S. (1996) Distance Learning, the Internet, and the World Wide Web. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Adult and Vocational Education Columbus, OH,

http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed395214.html [Accessed 25 Sept. 2008].

24. Egbert, J. , Paulus, T. M. , and Nakamichi, Y. (2002) . “The impact of call instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education.” Language Learning and Technology, 6 (3) , 108- 126.

25. Evans, T. , and Hawkridge, D. (2002) “Definitions and the Set Book.” H802 Block, 4 Study Guide, Section 1, Open University, Milton Keynes.

26. Fisher, T. (1999) . “A new professionalism? Teacher Use of Multimedia Portable Computers with Internet Capability.” Paper Presented at SITE 99. (ERIC Document No. 432268)

27. Fotos, S. (2004) . “Writing as Talking: E- Mail Exchange for Promoting Proficiency and Motivation in the Foreign Language Classroom.” In: S. Fotos and C. M. Browne (Eds.) . New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. London: Lawrence Erlbaum Associates.

10. Beauvois, M. H. (1997) . “Computer- Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing.” In: Michael D. Bush and Robert M. Terry (Eds.) , Technology- Enhanced Language Learning. (165- 184) . Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

11. Blake, R. (2000) . “Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage.” Language Learning and Technology. 4 (1) , 120- 136

12. Boyle, T. (1997) . Design for Multimedia Learning, Perentice Hall Europe.

13. Braine, G. (2004) . “Teaching Second and Foreign Language Writing on LANs.” In: S. Fotos and C. M. Browne (Eds.) . New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. London: Lawrence Erlbaum Associates.

14. Brandl, Klaus (2002) . “Integrating Internet- Based Reading Materials Into The Foreign Language Curriculum: From Teacher- To- Student- Centered Approaches.” Language Learning and Technology. 6 (3) , 87- 107.

15. Brown, Kenneth (2005) . “A Field Study of Employee E- Learning Activity and Outcomes.” Human Resource Development Quarterly. 16 (4) .

16. Campbell, A. P. (2004) . “Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes.” The Internet TESL Journal. Vol. 10, No. 9. [Accessed 5, Oct. 2008]

    http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal/

17. Chavez, C. (1997) . “Students take flight with Daedalus: Learning Spanish in a networked classroom.” Foreign Language Annals, 30 (1) , 27- 37.

18. Cloette, Elsabe (2001) “Electronic Education System Model.” Computers and Education. 36, 171- 182.

References:

1. AbdalHaqq, I. (1995) . “Infusing Technology into Preservice Teacher Education.” ERIC Digest.

   http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389699.html [Accessed Nov. 12, 2008].

2. Abouchedid, K. and Eid, G. M. (2004) . “E- Learning Challenges in the Arab World: Revelations from a case study profile.” Quality Assurance in Education. 12 (1) , 15- 27.

3. Alexander, Shirly (2001) . “E- Learning Development and Experiences,” Education + Training, 43 (4/ 5) , 240- 248.

4. Al- Hashash, Saad (2007) . “Bridging the Gap Between ESL and EFL: Using Computer Assisted Language Learning as a Medium.” Indian Journal of Applied Linguistics. Continuum International Publishing Group Ltd.

5. Ardito C. et. al. (2006) “An approach to usability evaluations of e-learning applications,” Univ. Access Inf. Soc. 4, 270- 283.

6. Barker, T. and Kemp, F. (1990) . “Networking theory: A postmodern pedagogy for the written classroom.” In: C. Handa (Ed.) , Computers and Community: Teaching Composition in the Twenty- first Century. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann

7. Bates, A. W. (1993) . “Theory and Practice in the Use of Technology in Distance Education.” H802 Block 4 Readings (2002) , Open University, Milton Keynes, 213- 233.

8. Bates, A. W. (1995) “Technology, Open Learning and Distance Education.” In: Kirka, S. (1996) . Distance Learning, the Internet, and the World Wide Web. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Adult and Vocational Education Columbus, OH,

   http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed395214.html [Accessed 15 Nov. 2008].

9. Bataineh, R. and Baniabdelrahman, A. (2006). “Jordanian EFL Students’ Perceptions of their Computer Literacy.” International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT) . 2 (2) , 35- 50

As for future research, since this study was conducted during the preparatory phase of integrating e- learning into EFL teaching- cum- learning process, a more comprehensive study is needed to evaluate the experience, especially when all the parties involved become more immersed in the endeavour.

In pursuance of this study, and since QOU is introducing e- learning without discarding currently- used mode of teaching- learning, it is of paramount importance to conduct an experimental study to assess the impact of using either mode on the learning outcome or on the achievement of the EFL learners at QOU.

Since this study has mainly dealt with participants' attitudes, expectations, and readiness, another line of research would be to investigate the impact of participants' personal characteristics such as age, sex, economic status among other factors on the success of the e- learning scheme.

In summary, the essence of distance and open education is based on the idea that the rigidity of the supporting media usually hinders learning. That's why QOU, as the main provider of this mode of learning in the Middle East, should be diligent to take into account its learners' personal expectations, unique talents, abilities, and interests. QOU administrators and media designers should take such issues into account in order not to confine those EFL learners in what to learn and how. Owing to the widely acknowledged differences between learning from printed materials and learning from new technologies, QOU should use a mix of both with its EFL learners in order to give them the freedom to choose their preferred media. Once EFL tutors and students become accustomed to using new technologies, a right balance between currently used methods and online EFL learning/ teaching should be struck to ensure the general language development and enhance the learners' English proficiency. E- learning can be very useful for EFL at QOU, but we should not rush it lest we get it wrong. The medium (i. e. new technology) should not overshadow the message (i. e. academic content).

The same results show that more new technologies need to be secured and EFL tutors and EFL students need more training to be able to deal with new technologies in their EFL classes. It becomes clear that QOU should use new technologies in EFL only if efficiency and positive results are guaranteed. Since not all learners should be given the same treatment, the media to be used should differ depending on the practical constraints present in the context of EFL at QOU. Perhaps a few scenarios for the future relationships between EFL classroom work and computer- based teaching can be envisaged. Therefore, and with that in mind, I would like to make the following suggestions for practice:

- If QOU wants its EFL learners to achieve maximum benefit from new technologies, EFL learners should be given the chance to contribute to the choice of the type of media to be used. I believe that media selection should not be totally left in the hands of media designers and administrators as this may have negative impact on the tutor- learner interaction. Further, EFL students can find more variety and choice if the type of new technology to be used is transferable into print so that EFL learners who may have little access or no access to new technology can make use of this service. So, QOU should not introduce any type of media without making sure that it has already equipped its EFL learners with the required technologies, software, study guides or training on how to use that type of media.
- QOU EFL tutors should receive training on how to deal with e- learning issues and to acquire the rules of making Web- based supplements and create them on the local level if possible. EFL tutors at QOU should be advised and encouraged to use EFL Web portals to share their own materials, to get access to available EFL resources. In fact, it would be more useful if EFL experts at QOU could add Web- based course book supplements to the already used English course books (as CD- ROMs or Web- based materials) .

However, such challenges shouldn't be taken as an excuse for not integrating new technologies in our EFL classes. On the contrary, new technologies are already with us and are expected to spread out. In fact, today institutions of higher education in general and QOU in particular face educational, academic, and societal pressures to integrate new technologies in the teaching- cum- learning process. The need to teach more learners more efficiently, more cheaply and with less staff may drive us towards new technology.

In fact, using new technologies with EFL students can have further benefits relating to language teaching and learning, especially in the context of EFL teaching and learning at QOU. When EFL students use e- learning, they get more reading and writing practice (Barker and Kemp, 1990; Sproull and Kiesler, 1991; and DiMatteo, 1991) . Moreover, Fotos (2004) , Braine (2004) Pennington (2004) , and Blake (2000) have all agreed that when EFL students use the communication tools available in the Internet (email, chat, computer conferencing, … etc.) , more interactivity can be achieved, and thus their language proficiency is enhanced.

6. Conclusions and Ecommendations:

The present study examined the availability of modern technologies for EFL learners at QOU; the interest of QOU EFL learners and tutors in this issue; the practical constraints of using the different types of new technologies, as well as the potential benefits of introducing new ways of delivering instruction and self- study activities using new technology to promote EFL learning and teaching.

The data analysis clearly shows that EFL tutors and students' concern is no longer whether or not to use new technologies in EFL classes at QOU. Most EFL tutors and students at QOU felt highly motivated to use modern technologies in the classroom, but their concern lies in taking their needs, wants, and expectations into account.

In the light of the results obtained about the language needs and expectations of EFL students and tutors at QOU, it seems logical to combine the current mode of teaching/ learning at QOU (i. e. face- to- face meetings, print materials and textbooks) with the various modes of e- learning. The former is needed to help students develop sound grammatical knowledge and lexical base, and the latter is needed to enhance the students' basic English language skills and to develop their linguistic knowledge.

Similarly, when QOU experts decide on using a certain type of media with EFL students at QOU, it is important to be aware of the linguistic factors involved in the way the learning message is packaged and how the learner himself will interpret such a message. This involves both the tutor (as a speaker or writer) and the learner (as a hearer or reader) .

By the same token, if QOU experts do not take into account the cultural and social values associated with the given technologies and media, the impact of using them with EFL learners may be negative and even destructive. To borrow Nunan's (2002: 27) example, a tutor may view using the telephone as a means of intervention in a teaching- cum- learning situation, the student may however take it as a means of intrusion. A study conducted by Volery and Lord (2000) amongst 47 students enrolled in an e- learning- based management course at an Australian university, found three factors as critical for achieving success in implementing e- learning. The first has to do with technology including ease of access and navigation, interface design and level of interaction. The second concerns the tutor's characteristics including attitudes towards students, technical competence and classroom interaction. The third involves the student's prior use of technology.

Similarly, Soong et al (2001) concluded that critical success factors for e- learning include human factors, technical skill, experience, and attitudes of tutors and students, level of collaboration, and technology infrastructure, which should be judged in a holistic manner by e- learning adopters.

In the same vein, Dillon and Guawardena (1995) and Leidner and Jarvenpaa (1993) found out that technology, tutor's qualities, and student's qualities represent the three decisive factors for measuring the efficiency of e- learning setting.

In short, drawing heavily on the results of the questionnaire surveys and the written comments of both EFL students and tutors, it can be concluded that EFL tutors and students generally view using media as helpful and positive in the context of teaching English as a foreign language at QOU. But the emerging difficulties suggest that we should not take new technology on its own as a magic solution for all EFL classroom problems. Much works needs to be done to provide EFL students with efficient Internet service, educational software of high quality, and to give the students and the tutors all necessary training. Any flaw in one of these issues would have a very negative impact on the whole process.

that learning control in the context of distance learning, unlike conventional education, should be exercised mostly by the learner. A medium in distance education must be explicit for the learner in terms of its objectives, design, potentials, and limitations. This goes in line with Al- Hashash's idea (2007: 8) that learners should be given the responsibility for many of the learning decisions in the course of using CALL.

Furthermore, QOU, as an open learning provider, is required to consider the potential effects of the inherent issues on the learners' progress. For example, it is important to account for the psychological, linguistic, social and cultural factors involved in the design and use of media on the learners' progress.

Psychologically speaking, two students expressed their worries about feeling isolated. In their view, the diversity of text- based communications among learners from different places increased their sense of isolation. They claimed that they had to pay attention to content and the form of their messages. But few students adopted a different view saying that Computer Mediated Communication (CMC) helped them to interact with each other and also with their tutors. They added that collaboration and communication in CMC brought about learning not only for them as individuals but also for them as a group. One EFL student asserted in his written comments that he never felt isolated in his CMC, and pointed out that he felt a decline in his sense of isolation and an improvement in his confidence level as he used to communicate regularly with his tutors and peers.

Three EFL students complained that they so often felt overwhelmed by the too many messages and the large amount of information when they actively participated in the various modes of e- learning. Consider, for example, what one student, in the written comments, has to say in this respect: "I am already beginning to feel being overwhelmed by horrendous amount of messages arriving daily. "Two major obstacles to using computer conferencing can be derived from the student's comment. The first has to do with the possible delay in getting a response and the fact that some learners do not read their email or messages regularly. The second concerns the overflow of messages that arrive daily as this would make the learner unable to concentrate and keep up with other collaborators. To help students overcome this problem, tutors should advise them regarding where and how to use EFL web sites. This goes in line with Paulson's (2001) idea that students always need guidance in the use of Internet resources.

conferencing should receive the technical support from the help desk as the need arises. Novice users of computers for such courses also need help in how to install or download a program. Instructions must be provided to them; otherwise, participants will become frustrated in using new technologies. Rigidity in this regard could hinder any real progress.

The second factor that is essential for ensuring successful incorporation of new technology in EFL at QOU concerns securing all required equipment and technology. The integration of any type of media should be subject to the economic situation in Palestine as the economic constraints are at their tightest. In our survey, two EFL students complained about the poor infrastructure of the telecommunication network in their remote areas. One student complained that when he had to login to certain e- learning sessions from his home, he faced financial troubles with his parents as that doubled their telephone and Internet bills. Therefore, he had to depend mostly on the printed materials (e.g. set books, course guide, study guide and articles). Three EFL students stated that they had to use the computer labs on campus due to the non- existence of this service in their remote villages.

But using the computer labs on campus for English classes requires the EFL tutor to overcome a number of common problems and difficulties, ranging from getting easy access to the computer labs which might be engaged by IT classes to making sure that the Internet lab has sufficiently fast connection, as this will have a great influence on the choice of online tasks. With slower connection, EFL tutors may find themselves obliged to choose fewer on- line tasks. Moreover, the student- computer ratio may constrain the nature of the EFL learning/ teaching tasks if too many students have to use one computer. Here the EFL tutor has to form bigger groups, where the entire group would do some offline language activities and only one member would do some online work; or assign all members online access on a rotating basis. Lyman (1998) and Warschaver (2000) have reported similar problems relating to the cost of the equipment needed to connect to the Internet, inequality of access between the haves and have- nots, and disappointing slow connections.

The third factor and perhaps the most central one that arises out of our data analysis is to predict the impact of using one type of media rather than the other on the learners' performance and development. Some EFL tutors and students at QOU stressed the idea that any learning tool should provide for control of the learning process. Clearly, they showed awareness of the fact

generally enhances greater proficiency in IT skills, which promotes personal employability and competitiveness. When they practice e- learning, students acquire techniques like extracting information, analyzing websites, producing summaries or reports …etc.

Obviously, the success of incorporation is conditional upon three factors. The first has to do with the EFL tutors and students' readiness and proper training in using the new technology. Although the majority of EFL tutors and students feel somehow they possess the basic computer skills, the remaining percentage of them who still feel that they are at a disadvantage in terms of their basic computer skills or computer access or educational software should be given the needed support.

When EFL students have different levels of computer skills and experiences, their tutors are expected to deal with mixed- computer- ability groups, and they might be asked to occasionally give some technical support. In this case, the EFL tutors may be required to have advanced computer skills, which may suggest a shift in their role, from language providers to technical supporters. In the written comments, two students and even one tutor expressed their fears that e- learning and Internet- based learning may turn out to be time- consuming and thus boring (or even disappointing) for students who lack the skill and the experience required for dealing with unexpected technical problems.

This result goes in line with Egbert et al's (2002) finding that tutors with prior experience in Computer- Assisted Language Learning (CALL) usually use activities based on this type of learning in their classrooms. He adds that shortage in time, support and resources hinder the use of CALL activities. Cloete (2001: 172) finds it compulsory for institutions in the process of getting involved in e- learning schemes to have bright and precise knowledge of the capabilities, constraints and impact of using such schemes. Distant EFL learners should not be left to struggle with the technological complexity of new media or to suffer from the cultural and social unfamiliarity.

Moreover, EFL students need proper training on how to transfer materials across different media so that they would be able to use the form that best suits their abilities and needs. If learners get this training and practice this skill at home, they will gain more confidence. Perhaps a help desk would be helpful here to provide technical support to participants in on- line courses via e- mail and telephone. Participants of Internet- based courses and computer

5. General Discussion:

Putting the findings above together clearly shows that EFL tutors and students acknowledge the value of new technology in enhancing their learning tools and in developing their language skills. The data reveal interesting findings concerning EFL tutors and students' motivation, preferences and expectations. To begin with motivation, the results show that EFL tutors and students are highly motivated to use new technologies in their classes, and they feel that the available EFL materials at QOU are motivating for them to use in their teaching and learning process. This goes in line with Ushioda (1997) and Mathieu & Martinean's (1997) conclusions that motivation to learn represents the basic mediator of the relationship between individual and situational characteristics and learning outcomes.

As for their preferences, apart from the finding that EFL tutors expressed a strong preference for using the tape- recorder, the overall results showed that EFL tutors and students alike expressed desire to use computer- mediated learning, making use of computer software and the Internet. Further, EFL tutors and students expressed high expectations of the value of using new technology in their EFL classes towards enhancing their language skills, especially the oral ones.

On the face of it and in the light of these positive attitudes, the ground appears to be paved for QOU administration to embark on the project of incorporating e- learning into its EFL teaching- cum- learning process. But it seems that there is so much more to an e- learning endeavor than simply having computers or knowing how to merely perform discrete mechanical operations in a program (Galloway, 2008: 6) .

Perkins (1986) argues that knowledge is not something teachable in the traditional sense, but it is a process of design that entails taking decision on the part of the learner as to which part of the information to be transformed, highlighted, internalized and represented.

In the same vein, Chavez (1997) and Jonassen and Reeves (1996) tend to perceive learning with technology as a cognitive tool which promotes the learner's cognitive abilities to think critically, to solve problems, and to learn independently. This means that learners can utilize new technologies and design their own learning material, which makes them fully immersed in the learning process. Besides, Stephenson (2001) suggests that e- learning

The data presented in Table (4) show that a very low percentage of EFL tutors and students actually used the Internet services in their EFL practices. It seems that tutors only marginally use the available technologies in their EFL classes. One EFL tutor commented he, as an EFL tutor, doesn't consider new technologies as part of his job; his job is merely to teach English.

Regarding the actual use of new technologies in EFL classes, EFL Tutors rated satellite TV as the least used technology in their classrooms (24.6%) , and students rated computer conferencing as the least used in their classes (26.4%) . The results also show that (60.6%) of EFL tutors often used the tape recorder in their classes, and (49.8%) of the students confirmed that. Besides, (56.8%) of the tutors used the Internet as an information source, and only (37%) of the students shared that view.

This finding is an indicator that EFL tutors actually use the computer to prepare or supplement their teaching but not to deliver teaching. In a survey conducted by Galloway (1997) , it was found that a majority of teachers declared using mostly word processing in their work, and hardly any declared using telecommunications, hypermedia, databases, or spreadsheets. AbdalHaqq (1995) attributes tutors' refraining from using new technologies in their classes to the tendency of teacher education to concentrate on "older and simpler" teaching applications of computer technology, instead of focusing on multimedia, problem solving applications, and other recent learning media.

This result, at least at this very early stage, can be easily understood; some tutors might still have doubts and reservations about the effectiveness of using new technologies in EFL language learning and teaching; others might be uncertain as to how to integrate new technology into their long-standing teaching methods. This again stresses the need for combining new technologies with effective techniques of conventional EFL practices.

Close examination of the basic statistics presented in the table above clearly shows that apart from using the tape recorder and the computer as word processor or for problem solving, the overall results indicate that the extent to which computers are used by tutors in their EFL classes is low and below standards.

It is clear that EFL at QOU still heavily relies on the traditionally used print materials as a medium for learning because they are perhaps more familiar, more practical and cheaper. This finding is by no means exceptional. Bataineh and Baniabdelrahman (2006: 36) state that there has been a shortage in the use of computers in the Jordanian classroom. Even in America, Cuban (2001: 50) found that American tutors use computers for their research rather than in the classroom.

Table (4)
The percentages of technologies used in EFL classes

Technology		N		Mean Scale5		Std. Deviation		Percentage		Degree	
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
TapeRecorder		115	33.00	2.49	3.03	1.28	1.24	49.8	60.6	L	M
Cable TV		115	31.00	1.48	1.39	0.86	0.76	29.6	27.8	L	L
Satellite TV		115	31.00	1.37	1.23	0.91	0.56	27.4	24.6	L	L
Video		112	31.00	1.58	1.81	0.90	0.95	31.6	36.2	L	L
Internet	E-mailwithnativespeakers	113	31.00	1.49	2.42	0.97	1.34	29.8	48.4	L	L
	Chatwithnativespeakers	111	31.00	1.43	2.26	0.98	1.26	28.6	45.2	L	L
	Internetasinformationsource	109	32.00	1.85	2.84	1.32	1.53	37	56.8	L	M
	Computerconferencing	108	29.00	1.32	1.59	0.83	0.87	26.4	31.8	L	L
Computer	WordProcessor	110	32.00	2.10	2.44	1.35	1.46	42	48.8	L	L
	Tutorials	108	32.00	1.79	1.94	1.11	1.34	35.8	38.8	L	L
	Games	111	31.00	1.68	1.74	1.10	1.12	33.6	34.8	L	L
	ProcessTools	111	32.00	1.79	1.88	1.05	1.24	35.8	37.6	L	L
	ProblemSolving	115	32.00	2.48	2.09	1.27	1.35	49.6	41.8	L	L

- Scale out of 5
- L = Low (49% and below)
- M = Moderate (from 50% to 75%)
- H = High (75% and above)
- N = number of respondents
- S = EFL Students
- T = EFL Tutors

Despite EFL tutors' high desire and expectation for using new technologies in their classes, the actual practice as shown in Figure (5) seems to be far from fulfilling such desires and expectations. According to the obtained results, (82%) of EFL tutors actually gave their students printed materials, and (58%) of them used audio materials, and (42.42%) of the population used the computer. A limited number of EFL tutors (30%) resorted in practice to using multi- media, and only (18%) actually used CD- Rom.

As for the students' results, in descending order of their actual use in the EFL classes, the learning materials are: printed materials (47 %) , computer materials (37 %) , CD Rom (20%) , audio materials (14%) , video (9%) , and multimedia (9%) .

As shown in Figure (5) above, a considerable proportion of EFL students and tutors reported the availability of computer services in the university and that they had easy access to such services. However, active computers and multimedia use rarely took place. For example, only (9%) of tutors and (18%) of the students said that they actually used multimedia in their EFL classes at QOU. It becomes clear that few EFL tutors at QOU integrate technologies in their classes. This requires QOU to work more on setting out the scene for its EFL tutors to increase their motivation and to spare them any negative experiences or failures. Fisher (1999) found that tutors' success in using new technology is positively reflected in their attitudes.

These findings do suggest that levels of confidence in the use of printed materials among both EFL tutors and students are still strong despite the positive attitudes towards using new technologies. This also goes in line with one student's remark when saying: "From my experience of using both the computer and the book, I usually find it is easier to read from a book than a screen because it is inconvenient and tiring reading onscreen."

This echoes Rowntree's (1992: 9) idea that "if several media are combined then perhaps there is more chance that all will get at least some of their preferred medium." As an example, Rowntree (ibid) states that (interactive multimedia CD- ROM may need the simple back- up of a printed booklet. Otherwise, learners may leave their "work- station" with nothing to remind them of what they have studied).

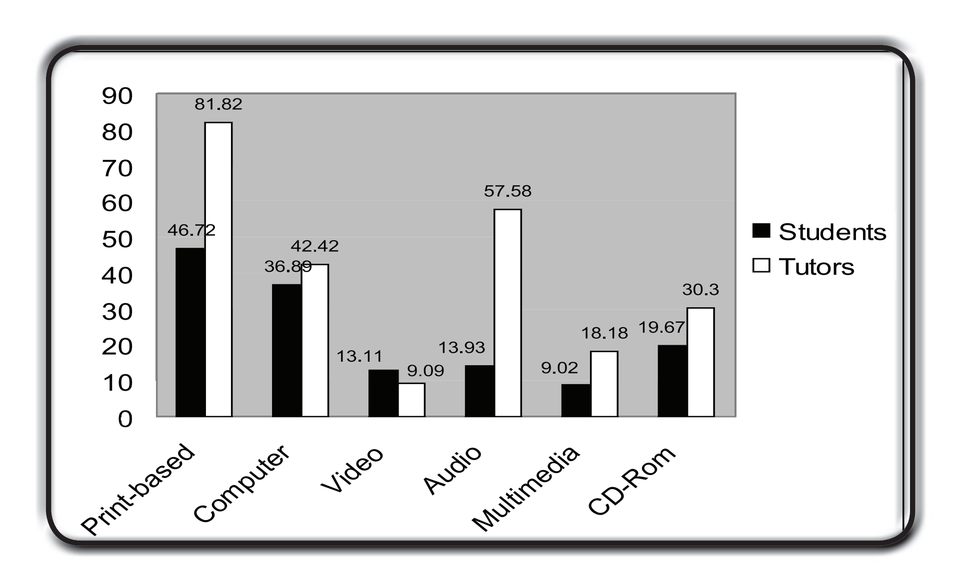
It seems that combining more than one type of media for courses in distance education is prevalent and widely accepted not only by learners but also by experts. Since different kinds of media have different effects on learners' learning, it is important to select a combined set of media that suit the large numbers of learners taking into consideration learners' experiences, backgrounds, ages, and accessibility to selected media. By these combined media the learner will be at least at ease in using one of them.

But as shown in Figure (4) above, (47.5%) of the EFL students and (45.45%) of tutors reported that they had no access to computers. Here it seems that tutors confound easy access to computers with computers availability and time availability. All full- timers at QOU have their own computers, and some part- timers reported that they did not have easy access to computers mainly because of time limitation. But no matter what, this finding is alarming as computer accessibility is a prerequisite to success. Ardito (2006: 270) stresses the need for making sure that users can have easy access to e- learning facilities lest a digital divide arises in such socially and culturally vital application ground. Moreover, Cloette (2001: 172) regards the availability of technology as one of the basic factors that make people feel the need for electronic access to educational services.

4. 3 Tutoring and Technical Support in EFL Classes at QOU:

When EFL tutors and students were asked about the extent to which the various types of new technologies are actually used in their EFL classes, the results were as follows:

Figure (5)
The materials given by tutors/
received by students in the EFL classes



social and professional responsibilities, and students with disabilities cannot attend regular classes at fixed times and places. As such, they usually need and deeply appreciate flexibility in time and place of e- learning courses. This of course requires close monitoring, proper timing and constant tutor control over time to ensure students use their time efficiently. Otherwise, technology, at least in the beginning, may become a time consumer although it can be sometimes a time savor.

Another important finding is that (57.38%) of EFL students and (66.67%) of tutors reported having the basic computer skills. This finding is not surprising in the era of Information and Technology as university students are expected to possess the basic computer skills. But using computers as a major medium in learning and teaching goes beyond simply mastering the basic computer skills. Still, both students and tutors need proper training to enhance the level of their proficiency in specific computer- oriented operations. Abouchedid and Eid (2004) examined in their study of e- learning challenges in the Arab World the attitudes of 294 male and female Lebanese university professors regarding the use of e- learning in Arab educational institutions. Although the majority of respondents showed acceptance of using e- learning, some expressed reservations pertaining to the lack of training on the part of tutors and doubts that this technology might not yield the desired results when it involves teamwork. In two studies conducted by Weller and Mason (2000) and Fredericksen et. al. (2000), students consistently viewed their tutors and colleagues' messages and support as the most influential factor in their online learning experience.

The obtained results also reveal that (66.67%) of EFL tutors and (59.02%) of students reported the scarcity of educational software. When I checked this result with the lab technicians I found that various types of educational software are available in the study centers, but it seems that part- time EFL tutors at QOU need more orientation on the available educational software.

4. 2 Basic Requirements:

When EFL tutors and students were asked about the availability of the basic requirements for integrating new technologies into their EFL classes, the results were as follows:

Figure (4)

Note: There are some missing values because some respondents did not choose either option.

The interesting finding here is that (62.3%) of EFL students felt that they had no time to use technology compared to only (38.3%) of EFL tutors who felt so. Alexander (2001: 242) describes time as the “new distance” instead of “long distance.” He claims that time constraint has become one of the main reasons behind students’ withdrawal from courses. But Brown (2005: 467) takes the learners’ motivation as a key predictor of the time they spend on using e- learning. That is why Mantyla and Woods (2001: 330) emphasize the idea that e- learning courses need self- motivated and independent learners.

In the written comments, one student expressed concern about computer- based learning taking more time than planned, due to the amount of information and sometimes technical problems. Besides their study, most QOU students, as housewives and full- time employees, have additional

importance of motivation in this regard. Ardito et al (2006: 271) claim that the level of the student's motivation and attitude represents a major determinant of the success of any medium. If a poorly designed medium makes students feel confused or lost, it will deter efficient learning. Garrison (1990 - cited in Sabry and AlShawi, 2008: 4) claim that learners who consistently communicate with other learners felt more motivated and reported more exciting learning experiences.

5. The extent to which EFL tutors encourage students to use new technologies in their EFL learning:

Table (2)

	N	Mean	Std. Deviation	Percentage	Degree
Tutors	33	4.30	0.72	86	high
Students	116	3.16	1.14	63.2	moderate

According to the results above, EFL Tutors (86%) and students (63.2%), though to varying degrees, acknowledge that EFL tutors at QOU encourage their students to use new technologies in their EFL learning.

6. The extent to which the available EFL materials motivate tutors and students to use technologies:

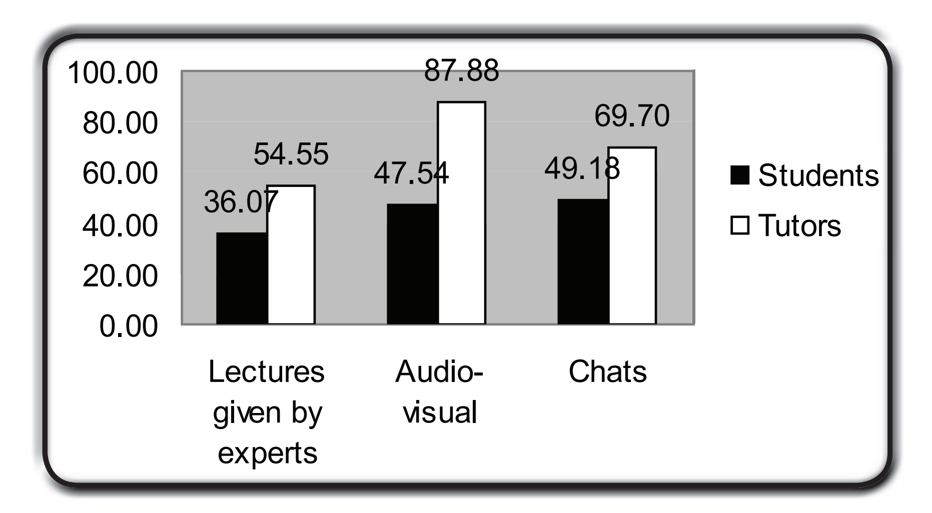
Table (3)

	N	Mean	Std. Deviation	Percentage	Degree
Tutors	33	3.42	1.12	68.4	moderate
Students	111	3.38	1.28	67.6	moderate

The results presented in Table (3) above clearly reveal that a majority of EFL tutors (68%) and EFL students (68%) find the available EFL materials at QOU motivating for them to use new technologies. This is an encouraging finding. Unless users find available technologies motivating, they will be frustrated and all e- learning efforts may become futile.

3. QOU Tutors and students' expectations for the use of technology in their EFL classes:

Figure (3)



Again, the results in Figure (3) are in harmony with what has been discussed above. 88% of the tutors' population expect that using new technology will involve learners' auditory and visual sensations simultaneously. By the same token, 70% of the students expect to employ new technologies in chatting to improve their speaking and listening skills as well as to share knowledge with native speakers. Clearly, tutors and students seem to put emphasis on getting the students involved in a two- way interaction.

4. The extent to which tutors and students are motivated to use technologies in their teaching/ learning of English as a foreign language:

Table (1)

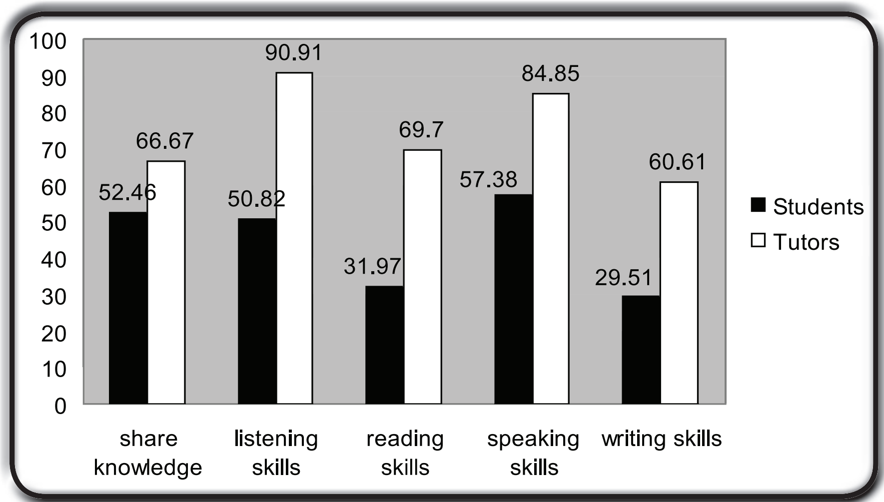
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Tutors	33	3	5	4.39	0.70
Students	116	1	5	3.94	1.17

As shown in table (1) , EFL tutors and students felt highly motivated (means 4,39 ; 3,94 respectively) to use technologies in their EFL teaching and learning. This result is encouraging owing to the widely acknowledged

2. The potential benefits of using technologies in the teaching of English as a foreign language as seen by both EFL tutors and students at QOU:



Figure (2)



In descending order of their importance, the potential benefits of using technologies in EFL as seen by EFL students at QOU are: speaking skill (57%), share knowledge (52%) , listening skill (51%) , reading skill (32%) , and writing skill (30%) . As for tutors, the potential benefits of using technologies in EFL classes, and in descending order of their importance, were as follows: listening skill (91%) , speaking skill (85%) , reading skill (70%) , share knowledge (67%) , and writing skill (61%) .

These results clearly reveal the EFL tutors and students' common interest in utilizing new technologies to improve the students' oral skills. This result can be explained in terms of the students' need to practice listening and speaking due to the lack of exposure to English spoken naturally in their surrounding environment. However, tutors and students alike have not ignored the importance of new technologies in teaching the other skills. In fact, in the written comments, one academic supervisor reported that she felt the dividing line between her and her learners blurred as students helped their peers, and she had the chance to find out more about her subject matter.

students, 52. 46%) ranked computer software as one of their top preferences to be used in the classroom. Although (82%) of the tutors showed a preference for using the tape recorder, only (34%) of the students showed interest in the tape recorder to be used in their learning. It seems that tutors are more concerned with brushing up their students' skills in listening- comprehension. Perhaps, tutors find the tape recorder easier to use and control. The use of computer software has come second in terms of the tutors' preferences, followed by the Internet and video films.

Overall, although the results show that EFL tutors generally expressed a strong preference for using new technologies in their EFL classes more than students, EFL students rated using Internet in their EFL learning as their first preference and EFL tutors rated it as their third preference. EFL tutors seem to be more attached to using traditionally used tools such the tape recorder and somehow resist change towards integrating the Internet in their classes. This may be also attributed to the idea that new generations are more open or accustomed to using new technology in their daily life than old generations.

Lazarus (2003) and Tallent- Runnel, et al. (2006) argue that tutors are required to adjust their old- fashioned teaching practices and pedagogical techniques for the online environment. Some tutors may find it hard to replace their established teaching practices and skills with new ones. Other tutors may feel overwhelmed by the too many messages and the mounting information load. From my experience, the built- in features in a software like Elluminate, if smartly used, can address many of these challenges and can help producing a learning environment that combines satisfaction with accomplishment and interaction with comfort. For the sake of giving students online learning of high quality, Olson and Wisher (2008) base the tutors' new task on the choice and coordination of pedagogy, technology and content.

4. Results and Analysis:

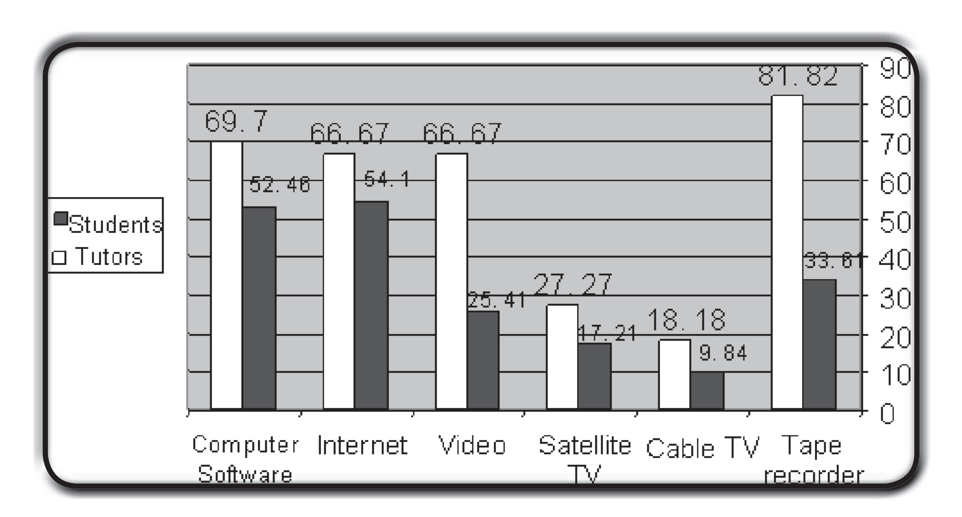
4. 1 EFL Tutors and Students' Motivation, Preferences, and Expectations:

When EFL tutors and students were asked about their motivation, preferences, and expectations regarding integrating new technologies in their EFL classes at QOU, the results were as follows

1. The technologies tutors and students prefer to use/ be used in their EFL classes:

Preferred Technologies

Figure (1)



As shown in Figure (1) above, in descending order, the technologies students preferred to use in their learning were: Internet (54%) , computer software (52%) , tape recorder (34%) , video (25%) , satellite TV (17%) , and cable TV (10%) .

EFL tutors (18. 18%) and students (9. 84%) viewed cable TV as the least preferred technology to be used in the classroom, and they (tutors, 69. 7%;

3. Methodology:

3. 1 Subjects:

Students: The student population of the study consisted of all fourth year English major students (from seven educational regions following QOU: Bethlehem and Hebron from the South; Ramallah from the Middle; Nablus and Salfeet for the North; and Gaza and Khan Younis from Gaza Strip. Data were collected through an anonymous survey instrument administrated to (185) students (147 females and 38 males) at QOU during the first semester of 2008/ 2009. Respondents for the study consisted of (122) (i. e. a response rate of 66%) .

Academic Supervisors: Their population consisted of all EFL academic supervisors (33) representing the seven educational regions of the University mentioned above. In terms of years of experience, (24%) of these supervisors have (1- 5) years of experience; (24%) ranged between (6- 11) years; and (52%) have more than (12) years of experience. As for their academic qualifications, (66%) of them have M. A degrees and (33%) Ph. D degrees. It has also turned out that (55%) of the tutors are full- timers, (45%) part- timers, (79%) males and (21%) females.

3. 2 Tool of Investigation (Questionnaires):

Two questionnaires were developed on the basis of a thorough review of theoretical literature pertaining to e- learning and EFL as well as on the researcher's personal experience as an academic supervisor and an administrator dealing with issues related to the implementation of e- learning at QOU. The two questionnaires were presented to a panel of experts to eliminate any threats to their validity. Reliability of the two questionnaires was established using Cronbach's Alpha. For the tutors' questionnaire, Cronbach's Alpha was (0.87) , and for the students' questionnaire it was (0.82) .

embraces features such as whiteboard, e- mail, chat, … etc. For example, the whiteboard in virtual classrooms is comparable to the blackboard and the drawing/ writing tools replace chalk. The chat tool allows for real- time or synchronous interaction which is parallel to face- to- face communication. Further, live audio and video tools which correspond to the live interaction add a human touch to sessions.

The second facility has to do with assessment which incorporates tools such as application sharing, quiz manager, and online exams. The application sharing window, for example, can be used for visual feedback of what is being shared with others, and the quiz manager allows users to make up quizzes of different testing forms. The feature of whiteboard sharing can be also utilized for note exchanges, online exams, or grading assignments.

The third facility which concerns providing additional support to students embraces search engines, calendars, … etc. For instance, tutors and students can utilize the feature of the web tour to carry out on- line surveys and to share links related to other resources. Moreover, session recordings are readily available to students to replay whenever and wherever they want, so that they can grab hold of the whole course in case they missed live sessions. So, students could have more control over their learning where the knowledge is not just transferred but accumulated and processed via a virtual classroom. With the different modes of interactions like student- student, student- tutor, tutor- tutor, and student- others, the student can exercise a synthesis of learning styles.

As for tutors, virtual classes display a fine array of online teaching management tools, and tutors can fix a session online via a calendar at their convenience. They can communicate with their students via a two- way audio and text chat or by means of an online whiteboard to share text or documents. They can conduct one- to- one live sessions. The online environment grants the tutors more flexibility to employ various teaching styles. So, tutors become facilitators instead of being just instructors in traditional meetings. In dealing with a team of students, the tutor plays the role of facilitator but in one- to- one interactions he can play the role of instructor. This flexibility in virtual classroom overshadows the rigid teaching pattern of a physical classroom.

Given this background of new technologies in terms of their limitations and prospects, added to the associated shift in the tutors and students' roles, this study will, hopefully, clarify how e- learning can be properly implemented and utilized in the domain of EFL at QOU.

As far as EFL is concerned, Sung (2001) gave an overview of websites designed by Korean students to explore certain social practices. Using multimedia videos and websites, the students showed immense progress in their acquisition of English through activities based on their own culture. Sung concluded that the authoring process enhanced the social development of the students' language abilities. In another study conducted in (2001) , on "learning on the World Wide Web" , Yang investigated EFL learners' attitudes and perceptions of English learning through web resources. Yang concluded that computer- learning networks have the potential to empower students in well- designed language learning environments. Yang also found out that this mode of learning reinforces the students' skills in reading, writing and problem solving. The students in general evaluated their experience in using the web resources as positive.

In a similar study conducted by Kung and Chuo (2002), students' attitudes towards using English materials selected from websites proved to be positive. ESL/ EFL students, according to the study, felt that the teaching strategies used by the teachers were effective and necessary.

2. 2. 3 Virtual Classrooms:

A virtual classroom is a medium for delivering live quasi- classroom sessions that can be accessed by tutors and students at their convenience provided they have Internet connection. So, the term "virtual classroom" is used as a label term for those learning spaces that stand entirely autonomous of physical classrooms. In other words, virtual classes enable academic institutions to overcome the barriers of time and place (Harper et. el. , 2004: 587). To increase interaction, virtual classrooms combine collaborative and independent learning styles. So what distinguishes a virtual classroom from a physical one is that while a physical classroom is a real room that can be visited at a fixed time, a virtual classroom is a classroom- like session that can be accessed via the Internet, either synchronously or asynchronously, without having to travel to a real room.

The world market in technology offers nowadays several live e- learning programs like Elluminate, Interwise, Webex, … etc. QOU has been using Elluminate as a virtual learning environment to deliver carefully selected and designed courses since 2008. The virtual classroom, at least via Elluminate, has three sets of technological facilities. The first concerns participation which

2. 2. 2 Web- Based Learning:

Web- based learning incorporates tools such as e- mail, chat, static Web pages, interactive Web pages, … etc. Li and Hart (1996) assert that the Web's multimedia capabilities and interactive functions have made it an attractive medium to conduct teaching and learning. All kinds of information whether in print, images, video or audio can be delivered by the Web. Not only hypertext as a dimension of the Web provides, as Boyle (1997: 14) suggests, a highly flexible access and navigation through an information world, but it also provides a nonlinear structure to the document rather than a linear one such as print- based materials. Boyle (ibid.) adds that the user gains substantial freedom of access to individual nodes and to move between them, which helps him/ her to structure the information access depending on his/ her needs at a given time.

This indicates that hypertext is an interactive technology in which learners receive responses and respond in turn. Harris (1999: 154) points out that in e- mail, the interactivity comes from sending and receiving e- mail messages. Thus, the instruction is text- based. He (ibid.) argues that while static Web pages do not have interactivity built in, interactive Web pages have built-in interactivity. Harris (ibid.) also asserts that "instead of just viewing the content, the participant interacts with other participants or the instructor."

Nowadays web resources are available and accessible to everyone. Web has many advantages such as the existence of hyperlinks on a page to link information together, which will increase learning. Information on the Web is always subject to updating. In Internet- based learning, learners can save time of traveling to campuses and also save transportation costs too. Lyman (1999: 104) points out that "Internet- based learning has a tremendous potential for saving time and money as well as alleviating related problems of transportation, childcare, and lack of family support."

But at the same time, computers, modems and Internet connections are costly, especially in remote areas, if the learner is required to use them at home. A limitation of Internet- based learning, as Harris (1999: 145) suggests, is that there is no chance to see immediate reactions or body language. A remedy to these problems and to the absence of eye contact, suggested by Newlands et al. (1997: 277- 278) , is that tutors should be much more precise in their use of language. Another limitation of the Internet- based learning is that it is primarily reading and writing- based medium. Therefore, learners with sight problems or who have poor skills in reading will be disadvantaged.

2. 2 Overview of New Technologies in Distance/ Open Education:

The term "new technology" is used here to cover virtual classrooms, computer conferences, web pages, multimedia CD ROMs, electronic mail,…etc. Recently, QOU has employed several modes of new e- learning technologies to deliver carefully- selected courses. For example, since 2004, multimedia rooms have been set up in all study centers to enable students make use of supporting media such as CD Rom, VCR, VHS, …etc. Then, QOU adopted a new strategy to utilize the website over the Internet to enhance communication among tutors and students. After that, the university established an Open and Distance Learning Center (ODLC) to make use of new strategies and technologies to enhance learning at distance. For example, ODLC developed a specially- designed website based on Moodle software system www.moodle.com. This learning environment has been used to deliver offline sessions for students. Further, since 2008, QOU has extended its e- learning strategy to employ virtual classes. For this purpose, Elluminate system has been used to deliver online sessions. This section will be devoted to giving an overview of these three modes of e- learning technologies, namely, multimedia, web pages, and virtual classrooms.

2. 2. 1 Multimedia:

Multimedia cover the use of text, images, animation, audio, and video to deliver information (Zhang and Nunamaker, 2004: 450) . These different modes of media, which are placed together within the same space (known as hypermedia) are all linked and can be accessed on any computer. Instructional multimedia offer a nonlinear structure and so learners can access the content in a random fashion. This facility enables users to search through the Internet at their own pace, utilizing a variety of media. Al- Hashash, (2007: 4) points out that when multimedia involve the learners' auditory and visual sensations simultaneously, and allow them some sort of doing and participation, they grant them an effective learning tool. In a study conducted by Sabry and Baldwin (2003) , it was found that hypermedia technology with its rich environment could serve learners with diverse needs. Najjar (1996: 3) rightly points out that computer- based multimedia instruction enables the learners to learn according to their own pace. In other words, computer- based materials are more conducive to effective self- learning as they allow the learners to make progress when they are ready.

questions (SAQ) to check on the student's comprehension and assimilation of the material in addition to some exercises and drills to which he/ she can find answers at the end of each unit to provide immediate feedback.

The idea is that students have to read each unit on their own at home, interact with the material, and follow the instructions provided while reading. Students then have to prepare questions regarding problematic points which they could not grasp to be discussed with their supervisors at their weekly or bi- weekly face- to- face class meetings. In other words, supervisors are not lecturers in the traditional sense; rather, they are facilitators who receive questions, highlight and elucidate certain points as raised by students.

2. Theoretical Foundations:

2. 1 Preview:

Despite the advantages of printed materials discussed above, textbook-based learning always faces the challenge of coping with the ever- changing information- rich world. In this vein, Cook and Cook (1998) said that "Rapidly changing political, social, and economic environments often made textbooks and articles outdated soon after they are published." The criteria for selecting appropriate media should ensure the fulfillment of the learning objective, because some media represent things better than others. Unfortunately, decisions are usually taken by media designers on behalf of the tutor and the student, which have a steering effect on their interaction. In some cases of media selection, learners may not gain the same benefits because some media may suit a group of learners and may not suit another group, depending on their educational and social backgrounds, experiences, wants, needs, and cultural orientations. In this respect, Evans and Hawkridge (2002: 13) point out that "to select media for education, you need to understand which media may be best for what forms of teaching and learning, but there are also questions of interests, values, power and social change involved." Similarly, Bates (1993: 221) asserts that we need to pick out the medium which best suits the given mode of presentation and the main composition of the subject matter.

1.3 English Learning and Teaching Context at QOU:

As a prelude to further treatment, it is logical to evoke the foreign language teaching context at QOU by highlighting its main characteristics. The current situation of learning a foreign language at QOU is the continuation of language instruction from the secondary school, students leaving school around the intermediate level and starting the tertiary English at this level. Due to various social and professional reasons, it is the case that many students opt to major in English, even if their starting language level is lower than intermediate. This has a detrimental effect on the quality of language instruction by creating mixed- ability groups.

Although QOU does not require its students to sit for an entrance exam or a placement test, it is stipulated by the English Department that any student willing to specialize in English must have an average of (75%) in English 1 and English 2 (two foundation courses) , provided that his/ her total mark in either course is not less than (70%) . Currently the average amount of language instruction is (133) credit hours, distributed among four academic years. Language groups differ in size from (10) to almost (30) students, with mixed ability groups when it was not possible to organize a few language level groups.

The English language program at QOU adopts a cyclic approach. The first cycle covers all basic language skills (e. g. listening courses, reading courses, writing courses, …etc) . The second cycle aims at enhancing the students' linguistic knowledge (e. g. theoretical and applied linguistics courses) . The third cycle deals with developing the students' skills in teaching English as a foreign language. The fourth cycle gives the students the chance to read and appreciate western literature.

1. 4 Currently Used Textbooks and Print Materials

As in many institutions all over the world, QOU still heavily relies on printed materials as a medium for learning. QOU has designed and prepared its course textbooks, including English ones, in a way that suits self- learning or independent study. When students read their textbooks they have a tutor or supervisor embodied in the material. The author of the textbook takes the student through the material, step- by- step, providing self- assessment

1. 2 Significance and Objectives:

As mentioned above, learning English as a foreign language within the context of open and distance education requires more supporting measures. Al- Quds Open University (QOU) adopts the philosophy of open education where EFL students and others mainly study at home with minimal number of face- to- face meetings. Language is a skill and this entails a lot of practice and exposure to this language from its native speakers. Without creative supporting measures (e.g. modern technologies) compensating for this lack of environmental support, EFL students learning at a distance might show substandard achievement in language skills.

According to its strategic plan, QOU is now in the process of introducing e- learning in various modes (e. g. virtual teaching/ learning, web- based learning, multimedia, … etc.) in certain academic programs. Urdan and Weggen (2000) view e- learning as the delivery of course content via electronic media, such as Internet, Intranets, satellite broadcast, audio/ video tape, interactive TV, and CD- ROM. In a year's time, e- learning will be extended to include English language courses offered for English major students. With this in mind, it is our purpose in this study to examine the extent to which:

- such technologies are available for EFL learners at QOU;
- QOU EFL learners are interested in this issue;
- QOU EFL learners actually make use of the available technologies; and new ways of delivering instruction and self- study activities using the Web resources to learn English could present solutions to the problems facing EFL students at QOU.

Put differently, this study is meant to answer the following research questions:

- To what extent are QOU students and tutors of EFL interested in making use of technology?
- What technologies are available for EFL students at QOU?
- To what extent do tutors make use of the available technologies with their EFL students?
- What are the implications of using new technology for EFL learning and teaching at QOU?

1. Introduction:

1. 1 Preview:

EFL students in Palestine usually learn through a textbook, some teaching materials, cassette tape player, and they rarely have contact with native speakers of English and their culture. Once EFL learners get out of their classrooms, they can hardly practise the target language as they resume their daily life using their mother tongue. As a make- up measure for the lack of environmental support, traditional foreign language teaching normally involves a lot of face- to- face instruction. But interaction in an EFL classroom is limited to few students (Hansen 2001), and they have little chance to practise their English Language owing to time restrictions (Campbell, 2004). If this is the case with traditional face- to- face teaching, what about foreign language teaching and learning in distance and open education where there is little formal face- to- face instruction? Undoubtedly, more creative measures compensating for not only the lack of the informal environmental support but also for the lack of formal instruction are needed.

In the newly- emerging teaching and learning methods, there has been a growing interest in an effective integration of modern technologies in EFL, especially computers and new technologies (Brandl, 2002: 87). Beauvois (1997) asserts that Computer Mediated Communication (CMC) increases total class participation to 100%. Gonzalez- Bueno (1998) notes that students hesitant to speak in face- to- face contexts are more willing to participate in the electronic context. In fact, many studies (e.g. Salaberry 2000, Blake, 2000; Fotos, 2004; Braine, 2004) nowadays suggest that new technologies, if smartly used, could build the EFL learners basic language skills, and could develop their autonomy. There is every expectation that new technologies will facilitate EFL learners and tutors' work, equip them with more materials of better quality.

Abstract:

This study aimed to explore the feasibility of using new technologies in teaching/ learning EFL at Al- Quds Open University (QOU) . For this purpose, two questionnaires were developed and distributed amongst (122) fourth-year English major students and (33) EFL tutors. The study revealed that most EFL tutors and students at QOU felt highly motivated, had the basic computer skills, showed strong preference, and pinned high expectations on using new technologies in their EFL classes. According to the study, about half of EFL tutors and students had easy access to computers. But the majority of them highlighted the scarcity of educational software, and EFL students expressed more concern than their tutors about time limitations. Although EFL tutors and students found the technologies available in their study centers motivating and auxiliary for developing their learning tools and language skills, active use of new technologies in EFL learning/ teaching is not satisfactory, and the levels of confidence in the currently- used print materials and methods are still strong. In the light of these mixed results, theoretically speaking, the ground seems to be paved for QOU administration to embark on the project of incorporating e- learning into its EFL teaching- cum- learning process. However, practically speaking, given the technical, economic, social, and cultural constraints brought up by some EFL students, the study recommends that QOU should, at least at this early stage, combine new technologies with the current mode of teaching and learning. Using such a blend with its EFL learners, QOU can give them the freedom to choose their preferred media. Once the required technologies, efficient Internet services and educational software of high quality are all secured, and EFL tutors and students become properly trained and accustomed to using new technologies, more daring steps towards the integration of new technologies into EFL learning/ teaching at the expense of currently used methods can be taken.

Keywords:

Al- Quds Open University, New technology, EFL teaching/ learning, Virtual Classroom, Multimedia, Web- based Learning, Training, Palestine.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الإمكانية العملية لاستخدام التقنيات الحديثة في جامعة القدس المفتوحة في تعلم اللغة الانجليزية وتعليمها لغة أجنبية. ولهذا الغرض، صممت استبانتان: وزعت الأولى على (١٢٢) دارس والثانية على (٣٣) مشرفاً أكاديمياً في تخصص اللغة الانجليزية. أظهرت الدراسة أن لدى غالبية مشرفي اللغة الانجليزية في جامعة القدس المفتوحة ودارسيها الدافعية العالية والمهارات الأساسية في استخدام الحاسوب وميلاً شديداً لاستخدام التقنيات الحديثة وتوقعات كبيرة من هذا الاستخدام في التعليم والتعلم. وطبقاً للدراسة كان لدى حوالي نصف مشرفي اللغة الانجليزية ودارسيها إمكانية الوصول السهل لأجهزة الحاسوب، لكن معظمهم أبرزوا قلة البرمجيات التعليمية، كما عبر الدارسون عن قدر من القلق أكبر مما عبر عنه المشرفون تجاه محددات الوقت. ومع أن مشرفي اللغة الانجليزية والدارسين وجدوا أن التقنيات المتاحة في مراكزهم الدراسية مثيرة للدافعية وتساعد في تطوير وسائل تعلمهم ومهاراتهم اللغوية، إلا أن الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا الحديثة في تعلم اللغة الانجليزية وتعليمها غير مرض، وما زالت مستويات الثقة في المواد المطبوعة وأساليب التعليم المستخدمة حالياً عالية. وفي ضوء هذه النتائج المتداخلة، يبدو نظرياً أن الأرضية جاهزة لتشرع إدارة جامعة القدس المفتوحة في مشروع إدخال التعلم الإلكتروني في تعلم اللغة الانجليزية وتعليمها لغة أجنبية، ولكن في ضوء الاستخدام الفعلي المتدني وبعض القيود التقنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي أثارها بعض الدارسين، توصي الدراسة أن من الأفضل لجامعة القدس المفتوحة، في هذه المرحلة المبكرة على الأقل، أن تدمج ما بين التقنيات الحديثة ونمط التعلم والتعليم الحالي. فاستخدام هذا المزيج من الأنماط التعليمية يوفر للدارسين حرية اختيار وسائطهم التعليمية المفضلة. وعندما تؤمن التقنيات اللازمة وخدمات الانترنت الناجعة وبرمجيات تعليمية عالية الجودة ويصبح لدى المشرفين والدارسين الدربة المناسبة والتعود على استخدام التقنيات الحديثة، يمكن أن تخطو الجامعة خطوات أكثر جرأة باتجاه دمج مزيد من التقنيات الحديثة في تعلم اللغة الانجليزية وتعليمها على حساب الطرق المستخدمة حالياً.

Employing New Technology In English Language Teaching/ Learning At Al- Quds Open University

Ibrahim Al-Shaer *

* Director of Bethlehem Educational Region, Al-Quds Open University.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

9. References should follow rules as follows:
   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette "Disk A "or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of
Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

DESIGN AND ARTISTIC PRODUCTION:

Graphic Design and Production Department
Scientific Research and Higher Studies Program

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies